



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANA PAULA SABCHUK

**A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA POR ALUNOS DA ZONA
RURAL SEGUINDO OS PARÂMETROS DO PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)**

CURITIBA

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANA PAULA SABCHUK

A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA POR ALUNOS DA ZONA
RURAL SEGUINDO OS PARÂMETROS DO PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

Dissertação apresentada para a banca de
Defesa ao Programa de Pós-Graduação em
Educação: Teoria e Prática de Ensino –
Mestrado Profissional da Universidade Federal
do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Verônica Branco

CURITIBA

2016

Catalogação na publicação
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Sabchuk, Ana Paula

A aprendizagem da leitura e da escrita por alunos da zona rural seguindo os parâmetros do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) / Ana Paula Sabchuk. – Curitiba, 2016.

182 f.

Orientadora: Prof. Dra. Verônica Branco

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

1. Alfabetização. 2. Educação rural. 3. Professores alfabetizadores. 4. Política educacional – Brasil. I.Título.

CDD 370.19346



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO, da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **ANA PAULA SABCHUK FERNANDES**, intitulada: **A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA POR ALUNOS DA ZONA RURAL SEGUINDO OS PARÂMETROS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)**. Após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO.

CURITIBA, 29 de Agosto de 2016.

Profª VERÔNICA BRANCO Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

Profª MARÍLIA ANDRADE TORALES CAMPOS Avaliador Interno (UFPR)

Profª MARIA SILVIA BACILA WINKLER Avaliador Externo (UTFPR)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PPGE: Teoria e Prática de Ensino
Mestrado Profissional em Educação

Dedico este trabalho a meu pai, Benedito, *in memorian*, mas que sempre foi uma inspiração e modelo de determinação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus que me conduziu até este momento, e tornou o sonho do mestrado em um projeto possível.

A minha eterna gratidão a minha mãe Helena que acompanhou minha trajetória e foi mãe dos meus filhos quando me fiz ausente durante o curso.

Aos meus filhos Raul e Gustavo que são minha razão de querer seguir em frente.

A minha orientadora, Verônica Branco, por sua generosidade em compartilhar seus conhecimentos e sua paciência em me conduzir nesta jornada.

Ao meu primo Fernando com quem estudei junto para a seleção do mestrado e me acolheu em sua casa durante o curso.

A minha colega de mestrado Beatriz com quem partilhei anseios, agradeço por ter caminhado ao seu lado durante o curso.

Também quero agradecer a gestão municipal de Japira, por terem me liberado para iniciar o mestrado e depois por abrirem as portas da escola para o desenvolvimento desta pesquisa.

E finalmente gostaria de agradecer minha atual diretora Rosangela e o pedagogo João Fernando, por toda compreensão e apoio durante esta caminhada.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade.

Freire

RESUMO

Este estudo consiste em uma investigação que teve como objetivo verificar quais os resultados de aprendizagem de leitura e escrita se podem obter, com crianças provenientes da zona rural, no 1º ano do Ensino Fundamental quando passam pelo processo de alfabetização, em escola urbana, seguindo as orientações do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Trata-se de uma pesquisa-ação onde na primeira etapa se realizou uma avaliação diagnóstica no início do ano letivo com os alunos para verificar os níveis de escrita, conforme a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985). A segunda etapa consistiu no planejamento de atividades com os eixos oralidade, leitura e escrita, seguindo como parâmetro as recomendações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A terceira etapa se compôs da aplicação de uma sequência de atividades realizada em 18 encontros com a duração de duas horas cada um, totalizando 36 horas de intervenção. Na última etapa aconteceu a avaliação das hipóteses de escrita dos alunos. Os resultados foram organizados de modo a verificar a evolução, aluno por aluno, após a intervenção da pesquisadora. Apresenta também as estratégias didáticas utilizadas durante a aplicação da sequência de atividades e suas implicações na prática do professor alfabetizador. Dentro do campo de investigação foi possível concluir que a maioria dos alunos (sete dos onze avaliados) que participaram deste estudo tiveram avanços significativos, pois em dois meses conseguiram quase se apropriar do sistema da escrita alfabética, passando no nível pré-silábico para o nível silábico-alfabético. Os dois alunos que apresentaram poucos avanços estavam abaixo da idade cronológica legal para o ingresso no 1º ano, e não tinham frequentado a Educação Infantil, Sendo que apenas um aluno que não apresentou qualquer avanço e também não tinha frequentado a Educação Infantil e tinha 5 anos.

Palavras-chave: Alfabetização. PNAIC. Educação do Campo.

ABSTRACT

This study consists of an investigation that aimed to verify that the results of reading and writing learning can be obtained with children from the countryside in the 1st grade of elementary school when they pass the literacy process in urban school, following the Pact guidelines for Literacy in the Age One (PNAIC). This is an action research where the first step is conducted a diagnostic evaluation at the beginning of the school year with students to check the writing levels, according to Psychogenesis Theory of Language Emilia Writing Ferreiro and Ana Teberosky (1985). The second step consisted in planning activities with the axes speaking, reading and writing, following parameter as the recommendations of the National Pact for Literacy in the Age One (PNAIC). The third stage consisted of applying a sequence of activities carried out in 18 meetings lasting two hours each, totaling 36 hours of intervention. In the last stage it happened assessing the chances of students' writing. The results were organized in order to check the progress, student by student, after the intervention of the researcher. It also presents the teaching strategies used during the implementation of the following activities and their implications in practice of the literacy teacher. Within the field of research it was concluded that most students (seven of the eleven evaluated) in this study had significant advances because in two months almost succeeded in appropriating the alphabetic writing system, passing the pre-syllabic level to level syllabic-alphabetic the two students who had few advances were under the legal chronological age for admission in the 1st year, and had not attended the Early Childhood Education, Being only a student who did not provide any advance and also had not attended the Early Childhood Education and I was 5 years old.

Keywords: Literacy. PNAIC. Rural Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – ESCRITA NÍVEL DO ICÔNICO	36
FIGURA 02 – ESCRITA PRÉ-SILÁBICA	37
FIGURA 03 – ESCRITA SILÁBICA QUANTITATIVA	38
FIGURA 04 – ESCRITA SILÁBICA COM VALOR SONORO	39
FIGURA 05 – LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE JAPIRA/PR	77
FIGURA 06 – VARAL DO ALFABETO	87
FIGURA 07 – CONSTRUÇÃO DO NOME COM ALFABETO MÓVEL	89
FIGURA 08 – ESCRITA USANDO ALFABETO MÓVEL	91
FIGURA 09 – PAINEL DE NOMES DOS ALUNOS	91
FIGURA 10 – MODELO CARTELA BINGO	93
FIGURA 11 – MODELO DE FICHA	94
FIGURA 12 – NOME DE ANIMAIS COM ALFABETO MÓVEL	94
FIGURA 13 – ESCRITA COM HIPÓTESE SILÁBICA	95
FIGURA 14 – CARTAZ COM CANTIGA	96
FIGURA 15 – JOGO TROCA LETRA	98
FIGURA 17 – JOGO TROCA LETRA II	99
FIGURA 18 – JOGO BINGO DOS SONS INICIAIS	100
FIGURA 19 – MODELO DA ATIVIDADE PROPOSTA NA AULA 16	105
FIGURA 20 – ILUSTRAÇÃO DA ATIVIDADE COM ANIMAIS	107
FIGURA 21 – GRÁFICO 1: LOCAL DA RESIDÊNCIA	108
FIGURA 22 – GRÁFICO 2 FAMÍLIA DA ZONA RURAL	110
FIGURA 23 – GRÁFICO 3 FAMÍLIA DA ZONA URBANA	110
FIGURA 24 – GRÁFICO 4 LOCAL DE TRABALHO DOS PAIS	111
FIGURA 25 – GRÁFICO 5 FREQUENTOU O CMEI	112
FIGURA 26 – GRÁFICO 6 FREQUENTOU A PRÉ-ESCOLA	113
FIGURA 27 – GRÁFICO 7 ESCOLARIDADE PAIS	115
FIGURA 28 – GRÁFICO 8 LEVANTAMENTO IDADE	115
FIGURA 29 – ESCRITA NA BANDEJA DE AREIA	133
FIGURA 30 – LETRA COM TEXTURA DE GLITER	135

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – EXEMPLO DAS LIÇÕES NAS CARTILHAS DE MÉTODO SINTÉTICO	24
QUADRO 02 – EXEMPLO DAS LIÇÕES NAS CARTILHAS DE MÉTODO ANALÍTICO	25
QUADRO 03 – MATERIAIS DISPONIBILIZADOS PARA A FORMAÇÃO PNAIC	63
QUADRO 04 – ANÁLISE LINGUÍSTICA: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA	67
QUADRO 05 – TAXAS DE RENDIMENTO EDUCACIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL	77
QUADRO 06 – MODELO DA FICHA DE ATIVIDADES	90
QUADRO 07 – ATIVIDADES COM RIMA	103
QUADRO 08 – ATIVIDADES COM NOME	104
QUADRO 09 – MODELO ATIVIDADE AULA 16	106
QUADRO 10 – DISTÂNCIA DA CASA ATÉ A ESCOLA	109
QUADRO 11 – DESCRIÇÃO HIPÓTESES DE ESCRITA	117
QUADRO 12 – LEGENDA HIPÓTESES DE ESCRITA	117
QUADRO 13 – DIAGNÓSTICO ALUNO 1	118
QUADRO 14 – AVALIAÇÃO ALUNO 1	118
QUADRO 15 – DIAGNÓSTICO ALUNO 2	119
QUADRO 16 – AVALIAÇÃO ALUNO 2	120
QUADRO 17 – DIAGNÓSTICO ALUNO 3	121
QUADRO 18 – AVALIAÇÃO ALUNO 3	121
QUADRO 19 – DIAGNÓSTICO ALUNO 4	122
QUADRO 20 – AVALIAÇÃO ALUNO 4	123
QUADRO 21 – DIAGNÓSTICO ALUNO 5	124
QUADRO 22 – AVALIAÇÃO ALUNO 5	124
QUADRO 23 – DIAGNÓSTICO ALUNO 6	125
QUADRO 24 – AVALIAÇÃO ALUNO 6	126
QUADRO 25 – DIAGNÓSTICO ALUNO 7	127
QUADRO 26 – AVALIAÇÃO ALUNO 7	127
QUADRO 27 – DIAGNÓSTICO ALUNO 8	128
QUADRO 28 – AVALIAÇÃO ALUNO 8	129
QUADRO 29 – DIAGNÓSTICO ALUNO 9	130

QUADRO 30 – AVALIAÇÃO ALUNO 9	131
QUADRO 31 – DIAGNÓSTICO ALUNO 10	132
QUADRO 32 – AVALIAÇÃO ALUNO 10	132
QUADRO 33 – DIAGNÓSTICO ALUNO 11	134
QUADRO 34 – AVALIAÇÃO ALUNO 11	134

LISTA DE SIGLAS

ANA	– Avaliação Nacional da Alfabetização
CAIC	– Centro de Atendimento Integral a Criança
CEAA	– Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	– Câmara de Educação Básica
CNER	– Campanha Nacional de Educação Rural
CNE	– Conselho Nacional de Educação
DCNEF	– Diretrizes Curriculares Nacionais para o EF de Nove Anos
DCNGEB	– Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
EF	– Ensino Fundamental
GEJAI	– Grupo de Pesquisa Reflexões sobre Educação Permanente de Jovens, Adultos e Idosos
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPARDES	– Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico
MEC	– Ministério da Educação
MNCA	– Mobilização Nacional contra o Analfabetismo
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	– Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	– Plano Nacional de Educação
PNLD	– Programa Nacional do Livro Didático
PNBE	– Plano Nacional da Biblioteca da Escola
PROFA	– Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PISA	– Programa Internacional de avaliação de Alunos
PIBIC	– Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PROVIC	– Programa Voluntário de Iniciação Científica
SAEB	– Sistema Nacional de Educação Básica
SEA	– Sistema de Escrita Alfabética
SEED/PR	– Secretaria de Estado da Educação do Paraná
UAB	– Universidade Aberta do Brasil
UEPG	– Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	– Universidade Federal do Paraná
VIZIVALI	– Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	8
2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CRIANÇA E A INFÂNCIA	8
2.1.2 As Concepções de Infância e suas Implicações Sociais	8
2.1.3 Diferentes contextos e diferentes infâncias	18
2.1.4 A Alfabetização no Brasil e a História dos Métodos.....	21
2.1.5 A Teoria da Psicogênese da Escrita e suas Implicações nas Práticas de Alfabetização	31
2.1.6 Detalhamento dos Níveis de Escrita	35
2.1.7 Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética na perspectiva do Letramento.....	40
2.2 HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DE GOVERNO E OS PROGRAMAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR	41
2.2.1 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)..	43
2.2.2 Pró-Letramento	45
2.2.3 O Ciclo de Alfabetização e os Direitos de Aprendizagem.....	47
2.2.4 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	53
2.2.5 Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo e os Manuais do PNAIC para a Educação do Campo	68
2.2.6 Educação do Campo: igualdade de direitos e respeito às singularidades.....	69
3– METODOLOGIA	73
3.1 CAMINHOS PERCORRIDOS	73
3.2 - CARACTERIZAÇÕES	76
3.2.1 Do campo da pesquisa	76
3.2.2- Dos sujeitos da pesquisa.....	79
3.2.3- Etapas da Pesquisa	80
3.2.4 Descrição das intervenções	80
3.2.4.1 Diagnóstico	80
3.2.4.2 Planejamento	81
3.2.4.3 – Prática Pedagógica: descrição das atividades propostas	85

3.2.4.4 – Avaliação	107
_Toc457656809	
4. ANÁLISE	107
4.1. Questionário sócio-familiar.....	107
4.2 Resultado das intervenções.....	116
4.2.1 Análise individual dos participantes	117
5 CONCLUSÕES	137
REFERÊNCIAS.....	143
APÊNDICES.....	150
APÊNDICE 1 – ENTREVISTA INDIVIDUAL.....	151
APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS PAIS DOS ALUNOS	152
APÊNDICE 3 – PROJETO PILOTO	154
ANEXOS	172

1. INTRODUÇÃO

Toda pesquisa nasce de um olhar, de algo que nos inquieta, e este trabalho é fruto de inquietações de uma professora que se deparou com os desafios de uma classe de alfabetização.

Mas essa história se inicia muito antes disso. Cursei o Ensino Fundamental (EF) em uma escola pública na cidade de Curitiba e quando ia ingressar no Ensino Médio, em 1998, meu pai se aposentou e decidiu mudar-se para o local onde viveu a sua infância, no interior do Estado do Paraná, na cidade de Japira. Nesta cidade a única opção era cursar o Ensino Médio na formação Educação Geral, o qual foi feito no período noturno, pois trabalhava como costureira, durante o dia, em uma fábrica de estofados. Concluí esse curso em 2000.

Em 2002, já residindo em São José da Boa Vista, também município do interior do estado, surgiu a oportunidade de um curso de Formação para a Docência (Curso Normal Superior), com 2.890 (duas mil oitocentas e noventa) horas, ofertado pela Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu – VIZIVALI. O concluí em 2005 e nesse mesmo ano fiz uma especialização em Psicopedagogia Institucional, na modalidade de Educação à Distância, pela Universidade Castelo Branco. Na ocasião, fui também aprovada em concurso público municipal de 20 horas, na mesma cidade, para o cargo de professora. Fui então designada e assumi em agosto de 2005 minha primeira turma de alunos, uma segunda série do EF. É aí que se inicia minha história como docente.

Em 2006 participei da distribuição de aulas no início do ano letivo, a qual teve como critério de escolha de vaga o tempo de serviço junto ao município. Como só possuía seis meses de trabalho na rede, não tive opção de escolha, sendo encarregada a assumir a corregência como professora de Arte, onde atuava com as turmas da 1ª à 5ª série, em duas escolas da zona urbana e, quarta-feira, me deslocava por meio de transporte da prefeitura e atendia do Pré à 5ª série, lecionando Arte em uma escola do campo no período vespertino.

Em 2007, novamente sem opção de escolha de turma, continuei como professora de Arte, mas agora atendendo somente duas turmas da pré-escola

(crianças então com 5 à 6 anos) e as turmas de 1ª série (de crianças de 7 anos) das duas escolas da zona urbana, no período vespertino.

Em 2008 continuei como professora de Arte, mas agora atuando somente nas turmas do pré-escolar. Como meu padrão era de 20 horas, trabalhava na segunda e terça-feira no período matutino e o restante da semana no período vespertino.

Neste mesmo ano, eu e os demais alunos que concluíram o Curso Normal Superior, fomos surpreendidos com a notícia de que nossa formação não seria reconhecida e que o curso não teria validade. Isso causou muito alvoroço na cidade, pois boa parte dos professores tinha assumido o concurso usando como requisito para a investidura no cargo, o certificado desta formação.

Trabalhamos sob ameaça de exoneração, caso não tivesse outro curso que comprovasse nossa habilitação para o magistério. E eu, no caso, não teria alternativa, pois não havia feito o curso Normal de nível médio e, assim, passei a ter somente o certificado do Ensino Médio.

Como meu esposo já morava na contígua cidade de Ponta Grossa, após uma transferência da empresa na qual trabalhava, decidi me mudar para lá também. Assim, solicitei a exoneração e fui para a nova cidade, onde resolvi começar nova formação. Prestei o vestibular para Pedagogia, fui aprovada e iniciei o curso em 2009, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Em março de 2009 participei de uma seletiva da própria instituição para estagiar no Centro de Atendimento Integral à Criança (CAIC), instituição de educação integral onde fui selecionada e comecei a atuar (20 horas) como auxiliar em turmas de Educação Infantil (maternal). Participei também de um Processo Seletivo Seriado, por meio de prova objetiva, na Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, onde fui aprovada para contrato temporário e assumi, como auxiliar, em turmas de 1º ao 3º ano (20 horas), de agosto a dezembro. Nesse ano também participei como aluna do Programa Voluntário de Iniciação Científica (PROVIC), no Grupo de Pesquisa Reflexões sobre Educação Permanente de Jovens, Adultos e Idosos (GEJAI).

Em 2010, novamente participei e fui aprovada na seletiva de estagiários para o CAIC onde, devido à experiência anterior como docente de Arte, acabei convidada

a assumir o Ateliê de Arte, atendendo turmas do 1º ao 5º ano e continuei na iniciação científica, como aluna PROVIC.

Em 2011 e 2012, devido às exigências de dedicação exclusiva ao grupo de pesquisa do qual fazia parte como aluna voluntária – a universidade não mais aceitaria alunos nessa categoria – passei então a ser bolsista de produtividade do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), não podendo mais ter vínculo empregatício. Assim, por dois anos estive ausente da sala de aula, me dedicando exclusivamente a pesquisa.

Terminei a graduação em 2012 e com isso me desvinculei do grupo de pesquisa, deixando de ser bolsista de iniciação científica.

Após a colação de grau, que aconteceu em fevereiro de 2013, voltei para a cidade de Japira, onde participei de um processo seletivo para a contratação de professores, em regime temporário, por dois anos. Fui aprovada e assumi, em agosto do mesmo ano, uma turma de 2º ano do EF, quando senti “na pele” os desafios de se pegar um “bonde andando”. Apesar de já ser professora desde 2005, esta experiência foi diferente das outras, pois tinha acabado de sair da graduação em Pedagogia e esta formação me fez perceber com “outros olhos” a minha atuação e a instituição escolar.

Paralelamente a isso, participava como ouvinte do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o programa do Governo Federal implantado em 2012. As ações do programa tiveram início em 2013, por meio da formação continuada voltada à Alfabetização, onde foi possível interagir com os saberes da alfabetização de uma maneira diferente, pois estava com a graduação concluída, os saberes antes enciclopédicos adquiridos na universidade, eram agora vividos na prática, diariamente, em sala de aula. Eu era uma professora alfabetizadora.

Em minha prática, o que aprendia na formação do PNAIC ou nos saberes revisitados por meios das leituras e atividades desenvolvidas no programa, procurava aplicar em sala e via como essa ação contribuía no desenvolvimento dos meus alunos.

Organizamos nosso cantinho da leitura com os livros enviados pelo programa e toda semana, por meio da sacola da leitura, dois alunos podiam levar os livros para casa no final de semana. Na segunda-feira, compartilhavam com a turma como

havia sido a experiência. Percebia nas crianças um grande entusiasmo por esta atividade. Depois aconteciam momentos nos quais as crianças contavam para os colegas qual foi à história que haviam levado, apresentavam suas ilustrações e o registro de tudo isso.

Outro momento que me marcou muito foi o uso dos jogos da alfabetização, os quais cada professor recebia, por meio do PNAIC – embora pudesse notar algumas das caixas denotando o não uso do material – junto com o kit de livros. Em minha prática docente, o uso deste material passou a fazer parte da rotina da sala. As crianças gostaram muito de manipulá-lo e estavam muito curiosas, foi preciso dar um tempo para que pudessem olhar e conhecer o que havia dentro da caixa.

Isso me fez perceber meus limites pessoais e buscar saberes complementares. Foram longas horas de leituras e trocas de informações com professores mais experientes. Esta busca fez despertar o desejo de pesquisar, ainda mais, sobre este momento tão importante no processo de escolarização, que é a alfabetização.

Trabalhei o segundo semestre de 2013 nesta turma e iniciei uma especialização em Mídias na Educação, ofertada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), no Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) de Ibaiti.

Em janeiro de 2014, como era uma docente recém contratada, ainda não tinha direito de gozar férias. Por este motivo fui então encaminhada para suprir férias no Centro de Educação Infantil. Fiquei lá todo o mês e quando as aulas do EF retornaram, em fevereiro, tivemos a semana pedagógica na qual a Secretaria Municipal de Educação de Japira/PR designou as turmas onde cada professor atuaria. No meu caso, deveria cobrir por dois meses um afastamento do professor de Ensino Religioso e depois duas licenças-maternidade. Diante disso e, não contente por servir apenas de “tapa-buracos”, solicitei para continuar atuando na educação infantil, pois lá teria uma turma minha e poderia dar continuidade ao meu trabalho. A solicitação foi aceita e assumi o Maternal II, no período da manhã.

Também em 2014 participei da seletiva para ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional (PPGEMP) da UFPR. Uma vez aprovada, fiz um acordo de licença para assistir às aulas do Mestrado. Assim, a partir do mês de agosto do ano em questão, ia nos domingos à noite para

Curitiba/PR, muitas das vezes de carona com o veículo que transporta os pacientes para tratamentos e consultas médicas na capital e região metropolitana, para cursar as disciplinas do PPGEMP.

No fim de 2014, a rescisão de todos os contratados por meio do processo seletivo foi antecipada por parte do Município.

Em abril de 2015 concluí a Especialização em Mídias na Educação pela UFPR e iniciei uma especialização em Filosofia para o Ensino Médio, ofertado pela UEPG, no Polo UAB de Telêmaco Borba.

Estando desempregada, comecei a buscar novos rumos e, em janeiro de 2015, fui aprovada em um concurso público para professor do EF na Cidade de Jaguariaíva/PR, onde assumi em maio como docente em uma turma de 3º ano. Na ocasião, faltavam ainda oito semanas para concluir as disciplinas do PPGEMP. Entretanto, quando expus a situação aos gestores municipais não obtive a mesma colaboração e entendimento do meu emprego anterior, sendo informada de que não seria possível a liberação para ir a Curitiba assistir às aulas. Na ocasião, conversei com a coordenadora do curso, professora Marília, em busca de alguma solução para o impasse. Foi entrado em contato com os gestores, os quais se mantiveram irredutíveis quanto à posição de indeferimento.

Disseram-me ainda que, caso faltasse ao trabalho para assistir às aulas, sofreria um processo administrativo por abandono de emprego e que, embora a Secretaria incentivasse seus funcionários a se qualificarem, teria que escolher entre estudar ou trabalhar. Assim, com 15 dias, solicitei exoneração e dei prosseguimento ao curso do PPGEMP, inclusive porque já estava inscrita em outro concurso para a Educação Infantil na cidade de Pinhalão/PR, a qual fica a 17 quilômetros de distância de Japira, onde resido. Fui aprovada e tomei posse em agosto de 2015, assumindo o Maternal II. Atualmente, sou professora neste município de cerca de oito mil habitantes, trabalhando em um regime de 40 horas como professora do Centro de Educação Infantil.

Apesar de ter atuado relativamente pouco como alfabetizadora, este é um tema que sempre me inquietou, pois é um ponto fundamental para garantir o sucesso ou fracasso do aluno. Conseguir ou não ler e escrever ao final do 1º ano marca a vida de alunos, professores, pais e da escola.

Considero que a alfabetização é um processo que não está centrado em apenas um fator, isto é, não está só no aluno, no professor, na formação inicial, na formação continuada ou no método, mas em todas elas, no tecer dos saberes, fazeres, o sentir e o pensar. Durante o decorrer desta pesquisa fui ainda em busca de aprofundar meus conhecimentos sobre a língua portuguesa e a linguística. Desse modo, iniciei em 2016 uma graduação em Letras na modalidade a distância, pelo Instituto Prisma. Ainda assim, a pergunta que sempre me inquietava permanecia, isto é, como se alfabetizar uma criança?

O que pude perceber durante as aulas na classe de alfabetização é que não existe uma “receita mágica”, que atenda todas as necessidades dos alunos e professores, a qual garanta que, ao fim do ano letivo, estejam todos alfabetizados. Sendo assim, é preciso que sejam oferecidas as condições necessárias e favoráveis para que o ensino-aprendizagem aconteça, considerando-se as singularidades e características de cada faixa etária proposta.

Diante dessa realidade, nossas hipóteses de pesquisa são:

As crianças que vivem na zona rural, porém participam das classes de alfabetização na escola urbana, vivenciam um processo de ensino tradicional.

A professora alfabetizadora detém um grande acervo de livros e apostilas, dos quais se serve para escolher o que fazer com os alunos em cada dia, sem estabelecer uma relação entre os materiais disponíveis e o desenvolvimento real dos alunos.

A professora não realiza um planejamento das atividades a serem desenvolvidas com os alunos condizente com a formação desenvolvida no PNAIC.

Dessa forma, a hipótese consequente é que as crianças que estão frequentando as classes de alfabetização, em 2015, não estão tendo seus direitos de aprendizagem garantidos.

Nossas principais questões de pesquisa são:

Como as crianças que vivem na zona rural chegam para iniciar sua alfabetização em uma classe de 1º ano de uma escola pública urbana?

Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos da zona rural ao iniciarem sua escolarização no EF em escola urbana?

Quais os resultados de aprendizagem de leitura e escrita se podem verificar com crianças provenientes da zona rural, no 1º ano do EF, quando passam pelo processo de alfabetização, em escola urbana, seguindo as orientações do PNAIC, no primeiro bimestre do ano letivo?

Visando responder a tais problemas, esta pesquisa tem por objetivo geral: Planejar, desenvolver e avaliar atividades de leitura e escrita, propostas pelo PNAIC, com alunos de 1º ano do EF, provenientes da zona rural que frequentam escolas urbanas, no primeiro bimestre do ano letivo.

Os objetivos específicos da pesquisa são:

- Investigar os níveis iniciais de desenvolvimento da compreensão do sistema da escrita alfabética de alunos de uma classe do 1º ano;
- Planejar atividades de leitura e escrita para os alunos do 1º ano do EF, considerando seus níveis de desenvolvimento e empregando as sugestões de atividades do manual do PNAIC;
- Desenvolver as atividades de leitura e escrita planejadas junto aos alunos do 1º ano do EF;
- Identificar os avanços e ou dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita verificados nos alunos;
- Relacionar os avanços na aprendizagem dos alunos com os direitos de aprendizagem previstos para o período trabalhado (1º bimestre) destacados no material do PNAIC;
- Aprofundar a compreensão da relação entre os níveis de alfabetização e a prática docente.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CRIANÇA E A INFÂNCIA

Para melhor se compreender os percursos ocorridos no campo dos estudos sobre educação é preciso antes de tudo voltar-se ao passado, o qual nos dará respostas e tornará mais compreensível os desafios encontrados ainda na atualidade. Isso porque a definição de infância depende da representação dada a essa fase em cada período da história.

Em razão disso, Silva e Luz (2012) afirmam que “[...] a história da infância pode ser pensada como história da relação que a sociedade, a cultura, os adultos estabelecem com essa faixa etária” (p. 185).

A criança entendida como detentora de direitos é ainda um fato que pode tomado como recente se considerar que, durante séculos, teve suas peculiaridades negadas pela sociedade. Como a infância não foi concebida sempre da mesma maneira, tal razão faz-se necessária para o início deste estudo para que seja realizada uma reflexão acerca dos conceitos de infância e criança. Isso porque, em se tratando de uma pesquisa na área da educação, Narodowski (1993, p. 26) afirma que: “A infância representa o ponto de partida e o ponto de chegada da pedagogia”.

São, portanto, os fragmentos da história que nos permitirão entender as diferentes concepções de criança e infância, além de suas implicações sociais e educacionais.

Entender esta criança e seu desenvolvimento é ponto principal de toda prática educativa, a qual conduz, orienta e media o fazer pedagógico do professor.

2.1.2 As Concepções de Infância e suas Implicações Sociais

Esta investigação histórica foi fundamentada nos estudos de Philippe Ariès (1973), com a obra “A história Social da Infância e da Família”. Foi com tal publicação que as pesquisas historiográficas passaram a se dedicar em investigar a criança, fato muito recente em consideração à história da humanidade. Mais ainda, segundo Ariès (1973), é somente a partir do século XVI que a infância passa a sofrer

modificações sociais e ser entendida como uma fase diferente em suas características da idade adulta.

Também Azevedo (2013), afirma que as investigações sobre a infância enquanto objeto de pesquisa histórica são ainda muito recentes e passaram a ganhar importância após a divulgação da obra citada.

A infância, tal como hoje a conhecemos, teve seu projeto iniciado na modernidade, já que durante a Idade Média a criança tinha sua infância reduzida a um curto período e logo já era misturada ao mundo dos adultos. Aprendia ajudando e afastava-se muito cedo de sua família.

Observando as obras de arte do século XII, Ariès (1973) revela a ausência da imagem infantil na arte dessa época medieval e atribui isso à ausência do sentimento de infância e à pouca importância dada a essa fase da vida nesse período, mas esclarece dizendo que:

O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (p. 99).

Por esta razão, quando retratadas em obras de arte, as crianças não possuíam as características infantis, isto é, as pinturas as representavam como adultos em tamanho menor. A idealização da figura infantil, possuindo traços mais arredondados e mais realistas, só foi ocorrer por meio da arte grega (*Id., Ibid.*).

Toda aprendizagem se dava pela prática, por meio de uma transmissão direta da participação da criança no mundo dos adultos, ou seja, aprendia-se os ofícios participando como auxiliar, por meio da observação. Assim, era permitida a participação da criança em tudo, desde jogos, trabalho, atividades sexuais, entre outros. Como já apontado anteriormente, havia nesse período uma ausência de diferenciação entre as idades.

Devido às condições da época as crianças, assim como os adultos, ficavam demasiadamente expostas a condições pouco favoráveis. A perda de crianças por

causas variadas era considerada inevitável e eventual, razão pela qual se dava pouca importância a esta fase da vida.

As mudanças ocorridas entre os séculos XIII e XVII acerca da infância estão relacionados a mudanças de costumes, influenciados por um aprofundamento do processo de cristianização. Isso fez com que, por mais que as condições demográficas tenham pouco mudado e os níveis de mortalidade infantil ainda fossem elevados, um novo sentimento e sensibilidade referentes à criança surgisse.

Ariès (1973) acrescenta que novas práticas de higiene, a difusão de meios para o controle de natalidade e o uso de vacinas contra a varíola contribuíram para a preservação da criança e as mudanças dos sentimentos relacionados às mesmas.

Neste sentido, Kramer (2007) afirma ser fundamental situar que a “ideia de infância surgiu no contexto histórico e social da modernidade, com a redução dos índices de mortalidade infantil, graças ao avanço da ciência e as mudanças econômicas e sociais” (p. 15).

Diante disso, no final do século XVI o sentimento de infância sofreu nítidas modificações, quando a mesma passa a ser considerada como um período de inocência que era necessário se preservar, respeitando suas peculiaridades, necessidades e particularidades. Ariès (1973) considera que se trata de um momento muito importante para as crianças, pois o sentimento de infância “[...] corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem” (p. 99).

O autor aduz ainda que os sentimentos de infância passaram por dois momentos distintos, um chamado de “paparicação”, quando estava mais presente no meio familiar, particularmente entre as mulheres, e caracterizava-se pela ênfase dada à ingenuidade e às “graças” que a criança fazia. O segundo entendia que essa era uma fase cujas características e consciência eram diferentes das dos adultos e, por esta razão, lhes cabia preservar sua inocência. E o meio encontrado para isso era conseguido pela disciplina moralista e a educação da criança. Esses sentimentos surgiram primeiramente entre os eclesiásticos e homens responsáveis pelas leis na época. Com o tempo passaram a fazer parte também do contexto familiar.

Em decorrência disso, surgiu uma preocupação dos pais e da sociedade com a educação desta nova criança, a qual passa a ser separada de sua família e seu aprendizado não era mais por meio da experiência diária de convívio na sociedade. Sobre isso, Ariès (1973) expõe que:

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida a distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio (p. 10).

Com relação a essa nova fase, Azevedo (2013) acrescenta que os colégios que antes eram destino apenas “de uma minoria de clérigos letrados” (p.?) tornaram-se agora uma instituição aberta aos leigos e às classes mais populares. Deu-se a origem das Classes Escolares, as quais eram divididas em grupos conforme sua capacidade. O autor discorre que tal organização por classes distintas aponta para a tomada de consciência sobre as particularidades da infância, concluindo que “[...] os saberes produzidos sobre a infância inscrevem os sujeitos infantis modelando através da educação sua forma de inserção no mundo e a sua própria constituição e evolução” (*Id., Ibid.*, p. 156).

As mudanças ocorridas na sociedade, desde a Idade Média até o século XVII, marcam profundamente o sentimento e o descobrimento da infância. A criança passa a ser vista “com outros olhos”, ganha espaço dentro da família e, quando ocorre sua perda, ela é considerada irreparável. Todos estes acontecimentos fazem com que a mesma passe a ser elemento central, não somente dentro do contexto familiar, mas em toda a sociedade, passando a ser alvo de preocupação dos adultos a sua condição física, sua educação e o seu futuro.

O autor Narodowski (1993) afirma que somente com as contribuições advindas de pesquisas nas mais diversas áreas do conhecimento, como a Medicina, Psicologia, Sociologia e Antropologia, que no campo da Educação se passou a considerar as necessidades e particularidades desta fase específica.

Durante muito tempo a criança foi vista como incapaz, sua mente era desprovida de qualquer registro, onde gradualmente o conhecimento seria impresso. Contudo, munidos de estudos e experimentos, psicólogos passaram a defender a

ideia de que as crianças, embora ainda muito pequenas, possuíam capacidades de desenvolvimento, devido aos estímulos recebidos do meio.

Conforme afirma Furlaneto (2008), foram significativas as contribuições de pensadores como Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Froebel para colocar a criança em um novo patamar dentro do contexto educacional. “[...] para Comenius, a infância deve ser disciplinada, obediente e temente a Deus, e mesmo estando sua obra fortemente vinculada ao ideário religioso, é perceptível seu trânsito entre este e a ciência moderna (p. 2.708).

Os autores Avanzini e Gomes (2015) contribuem apontando que foram os estudos de Jean Jaques Rousseau (1712-1772) os responsáveis por considerar a criança como indivíduo, as quais eram anteriormente consideradas adultos em miniatura, onde tudo lhes era permitido ver e participar. Esta nova visão passa a enxergar as necessidades, as potencialidades, as particularidades e características próprias da infância e de cada fase da vida da criança.

Ainda Narodowski (1993) complementa, afirmando que na obra de Rousseau a criança é considerada a partir de sua natureza, suas características e potencialidades, as reconhecendo como próprias da infância, as quais diferem, portanto, das características encontradas na fase adulta. A publicação da obra *Emilio ou Da Educação* inaugura a proposta de uma nova forma de educação das crianças, que deveria ser mais natural e livre de influências do ambiente, além de valorizar as necessidades e espontaneidades presentes na infância, destacando que:

[...] *Emile* aparece como fonte inesgotável de reflexões acerca da infância e dos processos mais gerais da educação e infantilização. [...] A obra descobre a infância nomeando-a e normalizando sua existência, situando-a na posição das coisas que merecem um nome, e, portanto, merecem ser estudadas e respeitadas. (NARODOWSKI, 1993, p. 29-30).

Estes estudos trazem profundas transformações para o campo da Pedagogia, opostas às concepções antigas de que a criança era um adulto em miniatura. Na visão de Rousseau, ela é considerada um ser que deve ser amada e educada, devendo-se ainda avaliar seus desejos, sua natureza e as experiências próprias da infância.

Rousseau (1995) afirma, em sua obra, que: “A infância tem maneiras próprias de ver, de pensar, de sentir que lhes são próprias” (p. 108). O autor separa o que seria próprio da infância e o que seria próprio do mundo do adulto ao dizer que: “A humanidade tem seu lugar na ordem das coisas; a infância tem a sua na ordem da vida humana: há que se considerar o homem no homem e a infância na infância. Atribuir a cada um seu lugar e fixá-los [...]” (*Id., Ibid.*, p. 93).

É neste momento, afirma Narodowski (1993), que são fixadas as condutas específicas de cada fase da vida. Não é mais permitido fazer de tudo perante a criança, as características infantis passam a ser respeitadas e a criança ganha um novo *status* na ordem da vida. A natureza da infância é definida e trata-se de um ser capaz de aprender, existe na criança uma incompletude, falta de razão que deve ser guiada e ensinada pelo adulto.

Já Friedrich Froebel (1782- 1852) foi um dos primeiros educadores a dedicar-se à educação das crianças pequenas, com a proposição dos *Kindergarten* ou Jardins-de-Infância. Este nome se dava porque Froebel as concebia como plantas que deveriam ser cuidadas, onde o papel do professor era como de um jardineiro, que oferece as condições favoráveis para que esta planta cresça.

O autor considerava ser necessário garantir um desenvolvimento natural e, para tanto, se faz necessário que seja respeitada a individualidade da criança, assim a educação deve acompanhar o desenvolvimento infantil, papel fundamental desempenhado também pela família que, dentro deste processo, deve ser acolhedora.

Arce (2002), por sua vez, acrescenta que outro ponto importante da obra de Froebel é a ligação que este faz entre a criança, a família e Deus. A aprendizagem deve ser ativa e a criança precisa estar livre para, desta forma, abrir as portas para o conhecimento. E complementa dizendo que o “aprender fazendo” proposto por Froebel respeita antes de tudo a metodologia natural da criança (ARCE, 2002, p. 115).

Durães (2011), ao comentar sobre as contribuições de Pestalozzi (1746-1827) para a educação da criança, afirma que se deveria utilizar o método intuitivo, pois desta maneira propiciaria uma educação integral, onde ocorreria um

desenvolvimento harmonioso e seriam aprimoradas “[...] as habilidades do *coração*, da *cabeça* e das *mãos*” (DURÃES, 2011, p. 471). Acrescentando ainda que:

Dessa maneira, seria possível obter um desenvolvimento harmonioso porque o coração representava o amor, a bondade e o carinho; a cabeça, o conhecimento e a aprendizagem; enquanto as mãos representavam que as atividades escolares seriam realizadas mediante a experiência e através de material concreto (*Id., Ibid.*, p. 472).

Aranha (1996) contribui em sua obra afirmando que o grande interesse de Pestalozzi pela educação está na consideração de que esta deve levar o indivíduo a uma formação completa, além de a defender à todos os cidadãos e não uma educação para o povo como mera forma de instrução. No que diz respeito ao desenvolvimento das crianças, ele considera que estas possuem “[...] potencialidades inatas, que serão desenvolvidas até a maturidade, tal como a semente de uma árvore” (p. 143). Partindo desse pensamento, seu método baseava-se na natureza da criança e o professor não deveria forçar o aluno. Ao Mestre cabia instruir e estimular a criança segundo suas potencialidades naturais e o seu desenvolvimento espontâneo.

Queremos mostrar que o conceito de infância sofreu múltiplas influências até a atualidade. E segundo Pasuch e Silva (2012, p. 115): “Uma das conquistas das ciências humanas e sociais contemporâneas é reconhecer a criança como protagonista, como criadora e não simples reprodutora de cultura”.

Em decorrência disso, foram os estudos dentro da Psicologia que primeiramente atribuíram importância ao desenvolvimento da criança, a tornando objeto de investigação científica. Sobre esse tema destacam-se os estudos produzidos por Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vygotsky (1896-1934) que, conforme apontam Avanzini e Gomes (2015), “[...] produziram uma verdadeira *revolução* pedagógica, que pôs ao centro a criança, com seu processo de desenvolvimento e sua socialização moral” (p. 13).

As pesquisas psicológicas de Piaget (1964) são indispensáveis no que se refere ao modo como se processa o pensamento da criança. Acerca de seus estudos sobre a psicologia da criança ele argumenta que: “Podemos, naturalmente, nos dedicar aos estudos de psicologia da criança para conhecer melhor a própria criança ou com o objetivo de aperfeiçoar os métodos pedagógicos” (p. 107).

Para este autor, todo desenvolvimento acontece por meio de “[...] uma equibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior” (*Id., Ibid.*, p. 11).

O estudo de Piaget revolucionou o que até então se sabia a respeito do pensamento infantil, uma vez que por meio das suas investigações clínicas foi possível se caracterizar o que distingue a evolução do pensar da criança e do adulto, e descobriu-se “[...] um mundo de diferenças – nas brincadeiras, por exemplo, ou no modo de se raciocinar [...]”, o que possibilitou afirmar-se que “[...] a criança não é um pequeno adulto” (1964, p. 12). Vygotsky (1991), ao comentar sobre a obra de Piaget afirma que:

Em vez de enumerar as deficiências do raciocínio infantil, em comparação com os dos adultos, Piaget concentrou-se nas características distintivas do pensamento das crianças, naquilo que elas *têm*, e não naquilo que lhes falta. Por meio desta abordagem positiva, demonstrou que a diferença entre o pensamento infantil e o pensamento adulto era mais *qualitativa* do que quantitativa (p. 9).

Em função de explicar os diferentes graus do desenvolvimento intelectual e suas estruturas de progresso e equilíbrio que ocorrem desde a fase do lactente até a adolescência, distinguiu-se diferentes estágios, onde cada estágio caracteriza-se pelo aparecimento de estruturas originais. Para Piaget (1964, p. 14), “[...] cada estágio constitui então, pelas estruturas que o definem, uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se uma evolução mental no sentido de uma equibração sempre mais completa”.

Ainda sobre o pensamento da criança, Piaget vai mostrar que nem todas as estruturas do pensamento estão acessíveis em todas as idades, uma vez que estas se constroem de maneira progressiva e nos primeiros estágios desse desenvolvimento. Segundo o mesmo, “[...] o pensamento da criança é egocêntrico, não no sentido de hipertrofia do eu, mas no de centralização do pensamento sobre o ponto de vista próprio” (PIAGET, 1964, p. 75).

Quando Piaget fala que nada é mais importante para o aprendizado eficaz do que um conhecimento completo do pensamento espontâneo da criança, ele está aparentemente sendo induzido pela ideia de que é preciso conhecer o pensamento infantil tanto quanto se deve conhecer um inimigo, a fim de combatê-lo com êxito (VYGOTSKY, 1991, p. 73-74).

Com base em seus experimentos foi possível considerar a estreita relação existente entre o desenvolvimento das funções intelectuais e a afetividade, e o papel da linguagem neste desenvolvimento.

Outro autor importante é Lev S. Vygotsky (1896-1934), onde em sua obra *A formação social da mente*, busca caracterizar os aspectos humanos e ainda elabora hipóteses sobre o desenvolvimento dos indivíduos. Para isso, suas reflexões estão fundamentadas nas possíveis relações entre o desenvolvimento e os estímulos do ambiente. “De fato, aprendizado e desenvolvimento são inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VYGOTSKY, 1991, p.95). Sendo assim, o desenvolvimento infantil é caracterizado por alterações ocorridas nas estruturas do comportamento. Conforme ela se desenvolve, novos instrumentos psicológicos são utilizados.

Para melhor se compreender os níveis de desenvolvimento seria necessário descobrir as relações entre estes e as capacidades de aprendizado da criança. Assim sendo, todo o processo é dividido em níveis, cujo primeiro é o *nível de desenvolvimento real*, onde as funções mentais estão completas, ou seja, seria aquilo que os sujeitos são capazes de fazer sozinhos. Um segundo nível descrito na obra de Vygotsky é a *zona de desenvolvimento proximal*.

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração de companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Isso chama a atenção para o papel fundamental de mediação da família, colegas e escola no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança, a colocando no exercício de um papel ativo no processo de ensino aprendizagem. Para o autor também eram fatores fundamentais no desenvolvimento infantil o ambiente social e o brinquedo.

Na obra *A Formação Social da Mente* (1989), Vygotsky coloca o brinquedo como uma atividade que, embora nem sempre possua um caráter prazeroso para a criança – usando como exemplo jogos competitivos onde às vezes não se obtém o resultado desejado ou favorável, podendo causar a sensação de desprazer – é

considerada como um elemento que produz forte influência no desenvolvimento infantil.

Tomando como base suas pesquisas experimentais com crianças de uma mesma idade cronológica, mas que após as sondagens diagnósticas apresentaram uma idade mental diferente, é possível inferir a importância da mediação neste processo de desenvolvimento. Todo aprendizado acontece por meio da interação que acontece com o meio e com pessoas mais experientes.

Os autores Brandsford, Brown e Cocking (2007), sobre a teoria de Piaget e Vygotsky, afirmam que, “embora haja importantes distinções entre essas teorias, todas enfatizam a importância de considerar as crianças como aprendizes ativos, capazes de fixar objetivos, planejar e fazer correções (p. 115).

Pode-se inferir até aqui que os avanços ocorridos nas mais diversas áreas do conhecimento contribuíram para que a criança passasse de incapaz para um ser em desenvolvimento e com capacidades e potencialidades a serem atingidas. Na atualidade a criança é alvo não só de investigação em diversos campos de estudo, como também considerada como um ser que possui direitos, identidade, características e potencialidades que devem ser preservadas, desenvolvidas e cuja instituição responsável por isso é a escola.

Apesar dos avanços na significação da infância ocorrida durante séculos e resenhados neste estudo, muitos desafios ainda se fazem presentes no contexto brasileiro. Na conjuntura atual ainda se faz necessário distinguir os conceitos de criança e infância. Conforme Avanzini e Gomes (2015), a criança seria considerada como uma fase do desenvolvimento biológico dos seres humanos enquanto a infância, por sua vez, é uma construção social. A partir disso, podemos dizer que todos já foram crianças, mas não podemos afirmar que todos tiveram infância, já que esta última está intrinsecamente ligada à construção histórico-social que o sujeito está inserido. Ainda sobre o conceito de infância, as autoras supracitadas argumentam que:

Infância não é natural, mas um fato social, ou seja, é uma construção coletiva que assume uma forma, tem um sentido e um conteúdo, os quais são estabelecidos a partir das formas de agir, pensar e/ou sentir de uma coletividade (*Id., Ibid.*, p. 9).

Portanto, torna-se necessário que exista uma clara noção sobre do conceito distinto de infância e criança, de modo que possamos reconhecer as particularidades presentes em cada fase do seu desenvolvimento.

Já nas palavras de Nascimento (2007), o que existe são diferentes infâncias, uma vez que estas veem sendo construídas historicamente e influenciam e são diretamente influenciadas por “[...] aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que envolvem essa fase da vida. [Em decorrência], as condições de vida das crianças fizeram com que o significado social dado à infância não fosse homogêneo” (p. 27).

Para Azevedo (2013), a transformação que o conceito de infância sofreu ao longo da história está intrinsecamente relacionado às mudanças ocorridas na sociedade, sua forma de organização e, fundamentalmente, às relações de trabalho. Desse modo, “a invenção da infância institui uma infindável construção de conhecimento (regimes de verdade) que possibilita que o infantil seja objetivado e subjetivado e esta infância passa a ser objeto de um campo de saber e de poder” (p. 160).

Kramer (2007) afirma que falar de infância é um desafio ainda na atualidade, já que encontramos crianças nas mais adversas condições de vida e à margem da sociedade, vulneráveis às mais diversas formas de exploração e de violência. Crianças que se encontram destituídas de seus direitos ou ainda negligenciadas pela falta de comprometimento de seus responsáveis com seu papel de autoridade.

Em consequência disso, segundo a autora supracitada: “O lugar do adulto fica desocupado, *como se para a criança ocupar um lugar, o adulto precisasse desocupar o seu*, o que revela uma distorção profunda do sentido da autoridade” (*Id., Ibid.*, p. 18, *itálico da autora*).

Como vimos, o discernimento de infância está em constante construção e seus significados são variados, pois é uma concepção que sofre influências do meio social, econômico e cultural ao qual o sujeito pertence. Por esta razão, uma mesma sociedade pode apresentar visões e conceitos diversos sobre o tema. Isso ocorre pois a criança, “[...] a partir do lugar social que ocupa, será objeto de intervenção dos adultos, seja no sentido do enquadramento social, adaptando-a ao mundo, seja projetando na infância uma nova sociedade” (AZEVEDO, 2013, p. 157).

Dadas às especificidades da pesquisa que trata da alfabetização de alunos provenientes do Campo, tornam-se necessárias algumas considerações sobre a infância dentro deste contexto.

2.1.3 Diferentes contextos e diferentes infâncias

Para que se possa promover um processo de alfabetização que atenda aos direitos de aprendizagem e respeite as singularidades dos alunos que vêm do campo para iniciar sua escolarização em uma escola na cidade, alguns questionamentos devem ser feitos para que, de fato, haja um respeito à identidade destes alunos. Segundo o manual do PNAIC para a Educação do Campo estes questionamentos seriam:

Quem são as crianças que queremos alfabetizar? Em que contexto social elas se inserem? Quais suas experiências de vida, luta, trabalho? As brincadeiras que mais gostam? Como se relacionam com a natureza? Que significado atribuem à escola? Quem são (como vivem, em que trabalham) suas famílias? (BRASIL, 2012a, p. 26).

Estas indagações são necessárias devido às particularidades e a forma de organização social da vida no campo, além do pertencimento a uma dada classe social (proprietários ou não de terra, tipo de atividade que exercem como, por exemplo, pescadores, seringueiros, agricultores, pecuaristas, etc.). Souza (2012, p. 748) levanta outras questões sociais enfrentadas pelas pessoas do campo. Estes “[...] participam de conflitos por terra; enfrentam o avanço do agronegócio e a dificuldade na geração de emprego e nas condições sustentáveis de vida”.

O manual do PNAIC intitulado *Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo* explica também que é comum nestas comunidades o uso do trabalho infantil para a economia familiar, pois não raramente estas crianças participam ativamente desde muito novas de algumas tarefas dentro da propriedade, como auxiliar no trato de pequenos animais. Isso se justifica porque “[...] o mundo das crianças do meio rural está muito vinculado ao trabalho produtivo, diferentemente das crianças da cidade, onde os pais trabalham longe de casa” (BRASIL, 2012a, p. 26).

Outra característica apresentada ainda no material supracitado que distingue a infância das crianças do meio rural é sua relação com a natureza, seu contato próximo com o meio ambiente, rios, animais e lavouras que “[...] propicia uma infinidade de conhecimentos próprios das populações rurais, que são passadas desde cedo para as crianças e ignoradas pelas pessoas da cidade grande e muitas vezes pela escola” (*Id., Ibid.*, p. 26).

A este respeito, Risso (2006) coaduna que a infância da criança do campo diverge das demais, pois o contexto em que estão inseridas é diferente, devido ao contato mais próximo com a natureza e o maior acesso a espaços amplos, os quais permitem que a brincadeira ocorra do lado de fora de casa. Mesmo que existam nas comunidades rurais muitos confortos e acesso às tecnologias, as brincadeiras geralmente acontecem ao ar livre, em contato com pares (irmãos, primos, vizinhos ou colegas). Este brincar tende a ser mais espontâneo e criativo. Esta constatação é apontada pelo autor supracitado onde, ao observar crianças de contextos rurais, verificou que “[...] normalmente brincam com o que o meio natural e cultural lhes oferece. Com os recursos disponíveis, criam muitas brincadeiras e brinquedos, assim como modificam alguns já existentes” (*Id., Ibid.*, p.124).

Em razão desta vivência no ambiente rural, estas crianças têm a oportunidade de praticar atividades e brincadeiras que desenvolvem sua corporeidade, ao subirem em árvores, brincarem em riachos e possuírem amplas áreas livres para exploração. A participação em práticas sociais também é uma dimensão que deve ser considerada, pois estas crianças em geral encontram-se incluídas em diversos eventos e contextos, seja por meio de práticas sociais, culturais ou religiosas.

O manual do PNAIC para Educação do Campo esclarece ainda que estas e outras relações sobre a infância devem ser consideradas no processo educativo das crianças durante o processo de alfabetização, já que é comum que os pais destes alunos possuam baixa escolaridade e tenham pouco contato com a cultura letrada, podendo existir assim uma valorização da cultura oral. Em decorrência disso, o documento recomenda que o professor “[...] reconheça e valorize tais práticas e as articule às atividades de escrita na escola” (BRASIL, 2012a, p. 24).

Barbato (2004) afirma que a oralidade desempenha um papel importante dentro do contexto educativo dos alunos do campo, pois preserva sua identidade e sua cultura. Por meio das narrativas orais e dos “causos”, a criança aprende sua

cultura e os costumes do ambiente rural, constituindo uma ponte para a construção de conhecimento. Por esta razão, concordamos com as reflexões da autora quando defende que “[...] a oralidade é o modo mais utilizado nas atividades comunicativas e é o modo mais importante para mediar o ensino-aprendizagem” (p. 38).

Pasuch e Silva (2012, p. 134) contribuem com esta reflexão afirmando que, por este motivo, a escola precisa “[...] considerar as especificidades da vida no campo e articulá-las em propostas pedagógicas construídas pelos sujeitos que compõem a comunidade escolar”.

Já Bagno (1999) destaca que a variedade linguística destes alunos deve ser considerada e não vista como errada, ainda mais durante o processo inicial de alfabetização. Isso exige uma postura que valorize a “[...] diversidade linguística de nosso país para melhor planejar suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades padrão” (p. 18).

Além disso, é fundamental que sejam observados e considerados: o meio em que vivem, pelo que se interessam, o que lhes desperta a curiosidade, além de entender como as crianças do campo aprendem.

2.1.4 A Alfabetização no Brasil e a História dos Métodos

A escola é o espaço onde acontece o ensino sistematizado dos saberes acumulados historicamente. O acesso a estes saberes se inicia com o aprendizado da leitura e da escrita, porém o ensino da leitura e da escrita é uma tarefa árdua, um caminho a ser percorrido que é influenciado por diversos fatores. Moraes (2012) argumenta que deve haver uma melhor compreensão destes fatores e, “para inovar no presente e construir o futuro, parece-nos necessário conhecer o passado” (p. 20).

Segundo Mortatti (2006), no Brasil a história da alfabetização é acompanhada pelos princípios republicanos do fim do século XIX quando, visando uma nova ordem política, a escola passa a ser vista como o espaço destinado a preparar as novas gerações e a um número maior de pessoas, com os ideais da modernidade, “a universalização da escola assumiu importante papel como instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação” (p. 2-3). Por sua vez, Aranha (1996, p. 151) argumenta que neste período, sob influência de pensadores europeus, começa

a se traçar os rumos da educação, “ora criando projetos de leis, ora criando escolas”.

Anteriormente a este momento, saber ler e escrever era privilégio de poucos e muitas vezes, acontecia dentro do contexto familiar ou ainda no formato das aulas régias. Quando passa a ser institucionalizado e intencional, por meio da escola, o ensino da leitura e escrita sofre profundas mudanças em sua forma de ensino. Sendo organizadas de maneira que pudessem ser ensináveis, estas práticas passam a ser metódicas e tecnicamente sistemáticas. O ensino da leitura e da escrita por meio de um ensino sistemático e institucionalizado visava atender aos ideais republicanos de formar um cidadão que pudesse contribuir com o desenvolvimento do país fazendo com que:

A partir dos anos de 1930, com o processo de unificação, em nível federal, de iniciativas políticas em todas as esferas da vida social, a educação e, em particular, a alfabetização passaram a integrar políticas e ações dos governos estaduais como áreas estratégicas para a promoção e sustentação do desejado desenvolvimento nacional (MORTATTI, 2010, p. 330).

A educação pensada como forma de progresso do país, e condição para promover o esclarecimento da população, atendia aos interesses políticos e sociais da época, pois assegurava um grau de suficiência mínimo onde bastava que o aluno fosse capaz de fazer as anotações mecânicas e rudimentares ditadas pelo professor, ou assinasse seu nome, para que fosse considerado alfabetizado.

De acordo com Magalhães (2014), em meados do século XIX a escola torna-se parâmetro de desenvolvimento e de modernização e o analfabetismo passa a ser fator de preocupação, estimulando políticas voltadas à escolarização e alfabetização. “A longa duração do binômio Escola e Modernização, desdobrando-se entre o século XVIII e o século XX, foi alimentada pela relação entre cultura escrita e desenvolvimento histórico” (*Id., Ibid.*, p. 55).

O acesso à escolarização proporcionaria ao povo acesso à cultura letrada, porém, este ideal passa por limitações em sua concretização devido às dificuldades encontradas no processo da alfabetização, o que se torna um problema enfrentado ainda na atualidade. A escola não consegue formar o cidadão como pretende, desta forma as promessas históricas, fruto da modernidade, não se concretizam. Por esta

razão é preciso considerar que: “A história da alfabetização é, por consequência, um contributo para conhecer, comparar e, de algum modo, explicar as diferentes taxas de analfabetismo” (MAGALHÃES, 2014, p. 45-46).

Em busca de resposta para os impasses encontrados no processo de alfabetização no Brasil, e tentando superar tais dificuldades, identifica-se o uso de diferentes métodos de ensino. Estes passam a ter lugar de destaque dentro do contexto escolar, passando a orientar as práticas docentes como um manual a ser seguido à risca a fim de se obter o sucesso esperado.

A história dos métodos da alfabetização é marcada pela disputa de eficiências e rupturas. Cada método adotado buscava superar a ineficácia do anterior e trazia as explicações de como superar os problemas e dificuldades enfrentados no ensino da leitura e da escrita. Tais rupturas seriam, portanto, a chave para o sucesso e a superação dos limites impostos pelo método anterior e responsável pelo insucesso na alfabetização.

As pesquisas de Mortatti (2006) afirmam que a escolarização no Brasil, no final do Império, acontecia de maneira precarizada. Comumente organizavam-se em classes de alunos com idades diferenciadas, as “aulas régias¹” aconteciam em espaços inapropriados ou adaptados para este fim e o ensino iniciava-se habitualmente pelas “cartas de ABC”.

O primeiro método utilizado foi o da marcha sintética, sendo reconhecido como o mais antigo, já que seus registros de uso datam da Grécia Antiga até o século XVIII. Também no Brasil o ensino das primeiras letras estava centrado nessa estratégia, cujo ensino deveria partir das unidades menores, sendo ensinado primeiro o nome das letras, dos sons que correspondem às letras, a junção em sílabas (família silábica), a formação e leitura de palavras com a sílaba estudada ou conhecidas pelo aluno, onde o grau de dificuldade seria crescente, conforme novas famílias silábicas fossem ensinadas, até que finalmente tais palavras fossem agrupadas e formassem frases. No que se refere a escrita, de acordo com Mortatti (2006, p. 5), “[...] esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras”.

¹ Os estudos de nível primário, ou seja, as aulas régias de primeiras letras compõem a parte inicial dos estudos menores [...] (SAVIANI, 2007, p. 82).

Ao aluno cabia dominar a lição dada pelo professor, que por sua vez só passava para o conteúdo seguinte quando o aluno aprendesse, e aprender aqui é entendido como o domínio do conteúdo que acontece por meio da memorização, para que seja possível a repetição do modelo dado. Assim, os alunos tornavam-se repetidores e reprodutores do que constava na cartilha e não havia espaço para a construção do aluno ou para o erro. Conforme afirma Cagliari (1998, p. 49): “O método 1 é implacável com a avaliação: errou, tem que voltar atrás e repetir a lição”.

O quadro 1 exemplifica como era entendido o ensino da leitura e da escrita no método sintético e como eram organizados os conteúdos:

2ª lição

va ve vi vo vu
ve va vo vu vi
vo vi va ve vu
vai viu vou

VOCABULOS

vo-vó a-ve a-vô o-vo
vi-va vo-vo ou-ve u-va
ui-va vi-vi-a vi-ú-va

EXERCICIO

vo-vó viu a a-ve
a a-ve vi-ve e vô-a
eu vi a vi-ú-va
vi-va a vo-vó
vo-vô vê o o-vo
a a-ve vo-a-va

Exemplo 1 – Página da Cartilha da Infância, de T.A.B. Galhardo. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1892, p. 11
Fonte: Centro de Referência para Pesquisa Histórica em Educação (Unesp- Marília).

QUADRO 01
EXEMPLO DAS LIÇÕES NAS CARTILHAS DE MÉTODO SINTÉTICO
Elaborado pela autora com base em fonte disponível em Mortatti (2000, p. 43).

Outro momento da história da alfabetização é marcado pela publicação da Cartilha Maternal, datada de 1876 e, com isso, o início do método analítico, o qual

consiste em um ensino que vai do todo para as partes. Acontece que não houve consenso sobre o que seria considerado esse “todo”, o que fez com que o método fosse empregado de diferentes maneiras onde este todo ora era a palavra, ora era considerado como sendo a sentença ou historieta, que se tratava de textos cujas frases relacionavam-se entre si. De acordo com Mortatti (2006), o processo que entendia a historieta como ponto de partida do método analítico foi institucionalizado em 1915, pela Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo, por meio da “publicação do documento *Instruções praticas para o ensino da leitura pelo methodo analytico – modelos de lições*” (p. 7). O quadro abaixo ilustra como deveria ser o processo de ensino baseado na historieta:

<p style="text-align: center;">1ª Lição</p> <p style="text-align: center;">Eu vejo uma menina.</p> <p style="text-align: center;">Esta menina chama-se Maria.</p> <p style="text-align: center;">Maria tem uma boneca.</p> <p style="text-align: center;">A boneca está no colo de Maria.</p> <p style="text-align: center;">Maria está beijando a boneca.</p> <p><small>Exemplo 2 – Página de Instruções praticas para o ensino da leitura pelo methodo analytico – modelo de lições. São Paulo: Directoria Geral da Instrução Publica, 1915, p. 7 Fonte: Centro de Referência para Pesquisa Histórica em Educação (Unesp-Marília)</small></p>

QUADRO 02

EXEMPLO DAS LIÇÕES NAS CARTILHAS DE MÉTODO ANALÍTICO.

Elaborado pela autora com base em fonte disponível em Mortatti (2000, p. 44).

Por sua vez, o método “João de Deus”, como ficou conhecido, sistematizou e divulgou uma nova maneira de se pensar o ensino da leitura e da escrita, o qual passa a ser iniciado pela palavra. Com a preocupação centrada no “como” ensinar, esse tratamento didático dado ao ensino estava diretamente subordinado ao desenvolvimento psicológico da criança. Emergem daí as preocupações acerca das habilidades do aprendiz e dos exercícios para desenvolver tais habilidades.

Com a cartilha Maternal, começa o método analítico, que vai assumir importância maior na década de 30, quando a psicologia passa a fazer testes de maturidade psicológica e a condicionar o processo a resultados obtidos nesses estudos. Um exemplo desse caso é a Cartilha do Povo (1928), de Lourenço Filho, e o famoso Teste do ABC (1934), do mesmo autor (CAGLIARI, 1998, p. 25).

A primeira publicação desta obra é datada de 1933 e a última de 1974 em sua 12ª versão, com título *Testes do ABC: para verificação da maturidade necessária a aprendizagem da leitura e da escrita*. Esses testes influenciaram o modo de se pensar a alfabetização por um longo período, que se inicia em meados da década de 1920 e se estende até o final da década 1970. Em sintonia com as ideias escolanovistas, tais aferições verificavam a maturidade da criança, centrando o processo de ensino em seus interesses, características e nível de maturidade. Com base nos resultados, caberia ao professor escolher qual método mais se adequaria a sua classe (SAVIANI, 2007; MORTATTI, 2008).

O fato de o teste privilegiar habilidades de percepção, memória e motricidade não era gratuito e refletia a visão da escrita alfabética como um código que o aluno aprenderia desde que estivesse pronto para... discriminar as letras que veria escritas na cartilha ou no quadro, memorizar seus nomes e valores sonoros e soubesse traçá-las no caderno (MORAIS, 2012, p. 39).

Entre as atividades desenvolvidas para este fim estavam o traçado da letra e o uso de sílabas isoladas e, uma vez não havendo nesse contexto práticas que envolvessem a leitura e a escrita, o que se observa é o predomínio da cópia, cujos textos eram artificiais e sem significados para o aprendiz e se distanciavam dos textos utilizados fora da escola. Esta obra foi analisada e descrita por Monarcha (2001 *apud* SAVIANI, 2007) e, segundo o autor:

Os testes do ABC podem ser analisados como instrumentos de uma nova psicometria articulada ao tratamento estatístico, que visa identificar, lógica e objetivamente, a variedade mental e se fundamenta no conceito de maturação: contém oito provas destinadas a medir os atributos particulares do escolar, a fim de assinalar as deficiências particulares de cada criança, para a organização eficiente das classes escolares. Método prático e econômico e de aplicação em grande escala, essas provas psicológicas medem: coordenação visivo-motora, memória imediata, memória motora, memória auditiva, memória lógica, prolação, coordenação motora; e mínimo de atenção e fatigabilidade (p. 205).

Sob a influência das reorganizações políticas ocorridas por meio da “Reforma Sampaio Dória”, inicia-se um processo de resistência por parte dos professores quanto ao uso do método analítico. Em busca de novas estratégias e soluções para as dificuldades encontradas no ensino da leitura e da escrita, é possível verificar a

disseminação de um novo método que engloba características tanto do sintético quanto do analítico. São os métodos mistos ou ecléticos.

Por meio do método misto o foco central da ação docente passa à criança, em decorrência disso o como ensinar as questões de ordem didática ficam em segundo plano, já que todo o processo estaria voltado para o grau de maturidade e prontidão da criança. Começa então um período onde se compreende ser necessário que a criança esteja pronta para o aprendizado da leitura e da escrita e para isso teria que ter desenvolvidas habilidades motoras que promoveriam o aprendizado. Dissemina-se a partir de então a ideia da necessidade de preparar a criança.

Para Mortatti (2006), metodizar o ensino passa a ser considerado tradicional e constitui-se um ecletismo processual do ensino da leitura e da escrita, onde é necessário medir o nível de maturidade do aluno a fim de subordinar o ensino ao nível de maturidade da criança.

Apesar dos avanços no campo da psicologia e seus estudos sobre o desenvolvimento da criança e do uso de diferentes métodos, a alfabetização ainda era uma problemática no país, o que demandava a necessidade de ações governamentais que pudessem modificar este quadro.

Dentre essas ações, inúmeras campanhas ministeriais surgiram visando garantir o acesso à escolarização de um número cada vez maior da população, uma vez que a condição de voto estava ligada na época à condição de ser alfabetizado. Com isso, emergem campanhas como: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que se inicia em 1947 e vai até 1963; Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), de 1952 até 1963; Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), de 1958 até 1963 e Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MNCA), que foi de 1962 até 1963.

Todos estes movimentos governistas pela educação popular foram encerrados em 1964 pelo Golpe Militar, o qual trouxe a repressão dos movimentos populares e a ideologia ditatorial. Com a queda do regime militar, graças ao clima de redemocratização do país em 1988, acontece a promulgação da Constituição, que estabelece como dever do Estado a garantia do acesso à educação básica a toda a população como um direito inalienável.

De acordo com Morttati (2010, p. 331), inicia-se um processo de questionamento acerca do ensino da leitura e da escrita, visto que “[...] nessa etapa de escolarização se concentra(va) a maioria da população brasileira pobre, que fracassa(va) na escola pública e em relação à qual se deveriam focalizar ações públicas”.

Na década de 80 o fracasso na alfabetização ainda era algo alarmante, como aponta Cagliari (1998, p. 27), “até o advento do Ciclo Básico² na década de 80, a média de reprovação na primeira série era de cinquenta por cento”.

Um sistema seriado que ensinava um mesmo conteúdo a todos os alunos e de forma homogênea, foi considerado nesse período um dos responsáveis pelo fracasso escolar, principalmente na primeira e segunda série. Em tal cenário surge o Ciclo Básico de Alfabetização “[...] como uma possibilidade de eliminação da reprovação no final da antiga 1ª série do 1º grau” (BRASIL, 2012b, p. 07).

Durante muito tempo acreditou-se que os altos índices de reprovação estavam relacionados às incapacidades dos alunos e do meio social em que viviam – que era pouco favorecido – com isso ampliavam-se as exclusões. Já que o erro era inaceitável ao terminar o ano sem o domínio esperado do código escrito, as crianças deveriam ser retidas principalmente no primeiro ano, o que causava altos índices de evasão.

Com o ciclo básico tem-se a progressão dos estudos e a não retenção, porém pouco se avança na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, o que leva alguns educadores a defenderem a volta da reprovação no 1º ano. Cabe salientar que na proposta de organização em ciclos não se pretende que haja uma aprovação automática, desconectada de ações que efetivamente promovam a aprendizagem do aluno. Por esta razão, na atualidade:

Considera-se a *progressão no ciclo de alfabetização* em três dimensões: *progressão escolar*, relacionada ao direito que a criança tem de avançar na escolarização; *progressão do ensino*, que requer a organização e elaboração de direitos de aprendizagem em todas as áreas de conhecimento e anos escolares de cada ciclo; e *progressão das aprendizagens*, que está diretamente ligada à qualidade crescente das aprendizagens construídas ao longo do ano e entre os anos do ciclo de alfabetização pelas crianças (BRASIL, 2012b, p. 09).

² O Ciclo Básico de Alfabetização – CBA foi uma das políticas implementadas a partir de meados da década de 1980, no contexto da redemocratização do país (MAINARDES, 2009, p. 38).

Para garantir que os alunos progridam é preciso, além de uma progressão dos estudos, que sejam efetivamente elaboradas estratégias para que eles avancem em seus conhecimentos. Para que possam progredir em seus estudos é necessário o registro e um acompanhamento avaliativo diagnóstico/processual, tendo como foco a reorganização da prática para atender as necessidades dos alunos com menor rendimento, para que elas atinjam as aprendizagens previstas para cada etapa.

Conforme Aranha (1996), data também da década de 1980, no Brasil, uma maior disseminação dos conhecimentos produzidos por Piaget, Vygotsky e Emília Ferreiro, contudo, as discussões acerca das práticas de alfabetização ainda pautavam-se em qual era o método mais eficaz para ensinar a ler e escrever, independentemente de qual fosse (sintético, analítico ou misto). E todo o processo de ensino da leitura e da escrita havia a concepção de que a língua era um código e caberia ao aluno decodificar.

Tinha-se ainda a falsa ideia de que os alunos chegariam à escola sem nenhum conhecimento sobre a língua e cabia ao professor todo o conhecimento sobre este código que só poderia ser aprendido dentro do espaço escolar. Assim inicia-se o ensino por meio das letras, sílabas, palavras, textos e o aluno recebia tal saber pronto.

As antigas cartilhas passam a ser substituídas por livros didáticos, mas todos sempre cumprindo a mesma função que era um ensino da língua organizado em lições em nível de dificuldade decrescente.

Por muito tempo se questionou qual seria a solução para a superação do fracasso na alfabetização. Em busca de tal resposta diversos métodos foram aplicados, mas a culpa pelo resultado final sempre recaía no aluno, em suas poucas habilidades para aprender ou em sua condição social, culpabilizando-o por não aprender, já que o professor ensinou tudo o que constava na cartilha (livro).

Alunos que são submetidos a um processo de alfabetização, seguindo o método das cartilhas (com livros ou não), são alunos que são expostos, exclusivamente, ao processo de ensino. O método ensina tudo, passo a passo, numa ordem hierarquicamente estabelecida, do mais fácil para o mais difícil. O aluno, seja ele quem for, parte de um ponto inicial zero, igual para todos, e vai progredindo, através dos elementos já dominados, de

maneira lógica e ordenada. A todo instante, são feitos testes de avaliação (ditados, exercícios estruturais, leitura perante a classe), para que o professor avalie se o aluno “acompanha” ou se ficou para trás. Neste último caso, tudo é repetido de novo, para ver se o aluno, desta vez, aprende. Se ainda assim não aprender, repete-se mais uma vez, remanejam-se os alunos atrasados para uma classe especial, para não atrapalharem os que progrediram, até que o aluno, à força de ficar reprovado, desista de estudar, julgando-se incapaz. E a escola lamenta a chance que a criança teve e que não soube aproveitar. (CAGLIARI 1998, p. 65).

Mortatti (2010) afirma que a publicação de estudos na área da psicogênese tem-se o marco inicial na influência das teorias construtivistas e interacionistas, as quais passam a redirecionar as práticas no campo da alfabetização e inicia-se um processo de revolução conceitual. À luz dos saberes divulgados por Emília Ferreiro e seus colaboradores sobre a *Psicogênese da Língua Escrita*, inicia-se um processo de questionamento do uso das cartilhas e do uso dos métodos de ensino e volta-se o olhar para o aluno enquanto sujeito cognocente e, como ocorre o processo de aprendizagem, a autora ainda contribui afirmando que:

Essa mudança de paradigma gerou um sério impasse entre o questionamento da possibilidade do *ensino* da leitura e escrita (e sua metodização) e a ênfase na maneira como a criança *aprende* a ler e a escrever, ou seja, como a criança se alfabetiza (*Id.*, *Ibid.*, p. 332).

Segundo os estudos de Emília Ferreiro, mostra-se o contrário do que se pensava até então a respeito do ensino da língua, isto é, esta não é um código e sim um sistema notacional, e seria necessário então que fosse proporcionado o contato das crianças com a língua por meio da interação de diferentes textos e que as atividades tivessem significado.

Ao analisar a construção do conhecimento, foram valiosos seus estudos de linguística para observar como se realiza a construção da linguagem escrita. Muitos educadores explicam as dificuldades e insucessos da alfabetização pela ineficiência dos próprios mestres, pela ineficácia dos métodos ou do material didático. Emília Ferreiro, no entanto, desloca a questão para outro campo. (ARANHA, 1996, p. 185)

Galvão e Leal (2005) asseveram que durante o processo de alfabetização é necessário que a criança construa suas hipóteses sobre o funcionamento da língua: “Para aprender a ler e escrever, o aluno precisa participar de situações que o

desafie, que coloquem a necessidade da reflexão sobre a língua, que o leve enfim a transformar a informação em conhecimento próprio” (p. 14).

Com isso, crescem as discussões e críticas a respeito do uso das cartilhas e dos falsos textos (por exemplo, “O boi bebe”, “Bia bebeu leite”, “O bebê baba”) para o ensino da leitura e da escrita, onde acontecia uma leitura que repetia as letras e sons estudados numa mesma relação fonema e grafema (BRASIL, 2012b).

Cabe destacar que, apesar da divulgação de tais teorias e da padronização nos documentos oficiais do uso do construtivismo para nortear a prática docente no Brasil, ainda podia ser observado que esta teoria não se “[...] tornou unanimidade na prática alfabetizadora [...]” (MORTATTI, 2010, p. 333).

Surgem diversas publicações de cartilhas as quais ainda seguiam “[...] a estrutura e a sequência didática semelhante às das cartilhas antigas [...]”, mas que agora passam a ser denominadas construtivistas (*Id.*, *Ibid.*, p. 338).

Isso não significa que o uso das cartilhas com os métodos considerados tradicionais tenha sido abandonado pelos professores, mas estas foram reconfiguradas com atividades entendidas numa lógica que atende a propósitos da teoria da Emília Ferreiro.

2.1.5 A Teoria da Psicogênese da Escrita e suas Implicações nas Práticas de Alfabetização

A Teoria da Psicogênese da Escrita é fruto de pesquisas desenvolvidas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, iniciadas em 1974 em Buenos Aires, capital da Argentina, fundamentadas nos estudos piagetianos e em estudos da psicolinguística. Em suas investigações, partiram da hipótese de que a aquisição dos conhecimentos sobre a língua materna é construída num processo evolutivo e que a criança, mesmo antes de entrar para a escola, já observa e tem suas hipóteses sobre a escrita.

Estas ideias se contrapunham a tudo que se pensava sobre a forma que as crianças aprendiam, pois para as autoras o sucesso ou fracasso na alfabetização estava muito além dos métodos ou das cartilhas utilizadas, mas sim estava focado em algo que até então era desconsiderado: o sujeito.

[...] existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 11).

Segundo Weisz (2014), a psicogênese é o processo que cada um leva para construir seu conhecimento, é um estado em que o aluno avança de um nível de menor conhecimento até outros mais elaborados, de modo que torna um conhecimento compreensível. Ter esta compreensão da psicogênese se faz necessária para que não a reduzamos a etapas a serem vencidas, mas sim possamos compreender que “[...] uma psicogênese, como a da língua escrita, não é um conjunto de níveis a serem superados e muito menos abandonados” (p. 160).

Como as crianças não esperam entrar na escola para começarem a aprender, desde muito cedo já fazem suas impressões escritas com as famosas garatujas que em sua fase inicial aparecem como “[...] linhas onduladas ou quebradas (zigue-zague), contínuas ou fragmentadas, ou então como uma série de elementos discretos repetidos (séries de linhas verticais, ou de bolinhas)” (FERREIRO, 1993, p.18).

Estas primeiras tentativas de escritas da criança não eram consideradas como uma forma de escrita, pois se pensava até então que o processo de construção da escrita na criança só iniciava quando esta era capaz de grafar letras convencionais. Sobre isso, Ferreiro (1993, p. 69) afirma que:

Não se supunha que a execução de tais garatujas ocorresse simultaneamente com algum tipo de atividade cognitiva. Essas estranhas marcas gráficas pareciam estar dispostas ao acaso. Mais ainda: quando as crianças começavam a traçar letras convencionais, porém, numa ordem não-convencional, o resultado era considerado uma “má” reprodução de alguma escrita que, por certo, teriam observado nalgum outro lugar.

Por meio de suas pesquisas, Ferreiro e Teberosky (1985) comprovaram que, muito mais que simples impressões no papel, as garatujas eram hipóteses que a criança tinha sobre a escrita, as quais não estavam centradas apenas na reprodução das informações dadas pelos adultos, isto é, não era apenas uma cópia, mas sim

uma construção de esquemas conceituais que se desenvolvem com a criança, usando em parte as informações dadas e também as modificando, o que deixa explícito que cada criança tem uma lógica própria.

Anteriormente a tais descobertas, o ensino da leitura e da escrita era entendido como a aquisição de um código e para dominar este código era preciso seguir um método específico com exercícios mecânicos e repetitivos, pois bastava ao aluno ser capaz de copiar do quadro de maneira legível e decorar os sons das letras para ser alfabetizado. Porém, com este processo de ensino era muito comum ver alunos ótimos copistas, que replicavam do quadro muito bem, mas que em suas produções fracassavam. Neste tipo de prática os conhecimentos anteriores à escola não tinham valor.

Posteriormente, a criança passa a ser entendida como um ser inteligente, que constrói conhecimento desde o seu nascimento. Por meio da teoria de Piaget, mais tarde Emília Ferreiro elabora uma nova concepção de aprendizagem da leitura e escrita, onde o foco da aprendizagem não está mais nos métodos e sim no sujeito cognocente. Isso pois, conforme a autora, “o método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém não *criar* aprendizagem” (FERREIRO; TEBEROSKI, 1985, p.29).

Com isso se contrapuseram à ideia de que é necessário prontidão para iniciar a aprendizagem do sistema de escrita alfabética e também demonstraram que a escrita não é um código que possa ser transmitido por meio de repetição ou exercícios de memorização, mas sim um sistema notacional, ou seja, a escrita nota (representa) os sons da fala, os fonemas. Nas palavras de Morais (2005, p. 37):

[...] para aprender o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), o sujeito tem que reelaborar, em sua mente, uma série de decisões que a humanidade tomou, ao criar esse tipo de notação. Tais decisões envolvem conhecimentos que nós, adultos já “superalfabetizados”, dominamos de forma não-consciente, o que nos leva a julgar que são noções ou informações “já dadas”, das quais qualquer principiante já disporia, bastando memorizar os nomes e os traçados das letras junto aos sons a que elas se referem.

Outra contribuição importante foi o olhar sobre o erro do aluno, não mais visto como algo negativo e sim como uma construção para chegar ao domínio do conhecimento. Sob esta ótica, o erro é visto como parte do processo evolutivo da

criança e como importante indicador de quais conceitos já se apropriou como formulam suas hipóteses e onde o professor deve atuar para que possam avançar em seu aprendizado. Com base nisso suas investigações se propuseram a investigar:

[...] o processo de construção dos conhecimentos no domínio da língua escrita, a partir de: a) identificar os processos cognitivos subjacentes à aquisição da escrita; b) compreender a natureza das hipóteses infantis; e c) descobrir o tipo de conhecimentos específicos que a criança possui ao iniciar a aprendizagem escolar (FERREIRO; TEBEROSKI, 1985, p.32).

Partindo das investigações realizadas, algumas hipóteses infantis foram observadas como a necessidade mínima de caracteres para que algo possa ser escrito/lido (entre dois a quatro), além da variedade de caracteres (mais do que possuir letras é necessário que exista certa variedade de letras e em ordens diferentes).

Outra tendência observada é de a criança pensar que a escrita possui as características do objeto, como um “realismo nominal”, apontado por Piaget. Assim, na lógica infantil, para se escrever PERERECA seria necessário um número menor de letras do que para escrever CAVALO. Isso porque a perereca é um animal pequeno e o cavalo é grande (realismo nominal). Nesta fase existe uma falta de diferenciação entre desenho e escrita, a qual é uma dificuldade momentânea e às vezes é utilizada pela criança como complemento do texto. Com o passar do tempo, ela abandona esta prática e passa a fazer uso de letras soltas usadas aleatoriamente, como uma característica da fase pré-silábica.

Conforme sua escrita evolui, a criança passa a compreender que “[...] a escrita representa partes sonoras da fala” (FERREIRO; TEBEROSKI, 1985, p.193). Este é considerado um grande salto qualitativo, chamado de hipótese silábica, pois a criança nesta fase é capaz de “[...] interpretar que o que a escrita nota ou registra é a pauta sonora das palavras que falamos [...] para cada sílaba pronunciada, deve-se colocar uma letra” (MORAIS, 2012, p. 58).

Novas hipóteses são formuladas, já que a escrita silábica gera no aluno novos conflitos como a escrita de palavras monossílabas que pela hipótese silábica, não poderiam ser grafadas com uma única letra, segundo a lógica de uma quantidade mínima de letras para que algo possa ser escrito/lido. Outro conflito que surge é a

impossibilidade de grafar letras repetidas sequenciadas, ou seja, na escrita silábica a palavra BANANA que deveria que ser grafada AAA. Isso exige da criança uma nova capacidade. Ela passa a construir novas hipóteses, que a sílabas representam os sons da fala e que, portanto, é necessário usar mais letras para escrever. Segundo Ferreiro todo este exercício cognitivo para o aprendizado da escrita é muito importante, uma vez que que:

Para chegar a compreender a escrita, a criança pré-escolar raciocinou inteligentemente, emitiu boas hipóteses a respeito de sistemas de escrita (ainda que não sejam boas hipóteses a respeito do nosso sistema de escrita), superou conflitos, buscou regularidades, outorgou significado constantemente (FERREIRO; TEBEROSKI, 1985, p. 276).

Quando, finalmente, a criança é capaz de fazer a relação entre grafema e fonema e utiliza isso em suas escritas – ora grafa usando uma letra para cada sílaba ora utiliza mais de uma letra para notar as sílabas – atinge a fase-silábica alfabética.

Embora possam apresentar erros ortográficos, que não são objeto dessa etapa de construção, existe a preocupação em estabelecer a relação grafema e fonema.

Na fase alfabética, a criança, apesar de ainda não ter se apropriado de todas as regularidades e irregularidades da língua, já é capaz de notar mais de uma letra para cada sílaba.

A Teoria da Psicogênese da Escrita já é bastante difundida em nosso país e suas contribuições são inegáveis, porém a efetivação da alfabetização ainda nos dias atuais tem se mostrado problemática. Por esta razão, visando contribuir para o desenvolvimento de novas práticas de ensino, desde a década de 90 são formulados programas de formação de professores que objetivam superar tais fragilidades no processo de ensino. Desse modo, serão apresentadas as políticas governamentais no âmbito da Educação Nacional a partir da década de 90.

2.1.6 Detalhamento dos Níveis de Escrita

Fase pré-silábica Nível I: neste primeiro momento, em seus contatos iniciais com a escrita espontânea, a criança imita o ato de escrever com base no seu referencial de escrita (de imprensa ou cursiva). Desta forma ela imprime grafismos no papel como

linhas onduladas, traços, bolinhas e até mesmo desenhos. Isso faz com que suas escritas se pareçam entre si, mas com significados diferentes para a criança. Sua tentativa de escrita não apresenta diferenciações interfigurais, pois ainda não é capaz de diferenciar o que é desenho e o que é escrita. Por esta razão, os desenhos conhecidos como garatujas oferecem pistas importantes ao professor sobre como a criança compreende o sistema de escrita. Isso porque, conforme orienta Ferreiro (1993, p. 18):

Os **aspectos gráficos** têm a ver com a qualidade do traço, a distribuição espacial das formas, a orientação predominante (da esquerda para a direita, de cima para baixo), a orientação dos caracteres individuais (inversões, rotações, etc.). Os **aspectos construtivos** têm a ver com o que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciações entre as representações. (Negritos da autora)

Neste momento os aspectos figurais possuem grande importância, pois são eles que darão as pistas sobre a evolução da hipótese do aluno, pelos meios que emprega para representar sua escrita. Desta forma, “[...] são os aspectos figurais que designam se houve ou não uma escrita” (BRASIL, 2009a, p. 48).

A diferenciação entre o que é desenho e o que é escrita se apresenta como um salto qualitativo no processo de apropriação do sistema de escrita, isso porque o desenho está no “domínio do icônico”, onde as formas impressas pela criança representam seus objetos. Por isso, muitas vezes, se solicitarmos que a criança escreva alguma palavra, ela irá representar essa escrita com o desenho, por exemplo, (na palavra BONECA a criança desenharia a boneca).

Em suas escritas ainda podem fazer uso de falsas letras, números e diversos sinais gráficos misturados para escrever. “Diferenciar a atividade de desenhar da atividade de escrever é importante porque a escrita, para as crianças pequenas, recupera o que se pode desenhar: o nome do objeto desenhado (‘hipótese do nome’)” (FERREIRO, 2003 *apud* BRASIL, 2009a, p. 49). A escrita está no não-icônico, “as formas dos grafismos não reproduzem a forma dos objetos, nem sua ordenação espacial reproduz contorno dos mesmos” (FERREIRO, 1993, p. 19-20).



FIGURA 01
ESCRITA NÍVEL DO ICÔNICO.
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Fase pré-silábica Nível II: nesta fase a criança inicia o processo de estabelecer diferenciação interfigural e passa então a definir “o que serve para ser lido”. Para isso ela passa a elaborar a hipótese que obedece a dois critérios: o primeiro é a quantidade de letras (caracteres utilizados) que seria no mínimo 3 e o segundo critério que é a variedade de letras (caracteres) (FERREIRO; TEBEROSKI, 1985). O progresso gráfico mais evidente é que a forma dos grafismos é mais definida, mas próxima às letras (*Id., Ibid.*, p. 189).

A criança já sabe que para escrever é preciso usar letras, mas ela ainda não é capaz de perceber que a escrita nota os sons da fala, ela já possui um repertório de letras e os apresentam mesclados.

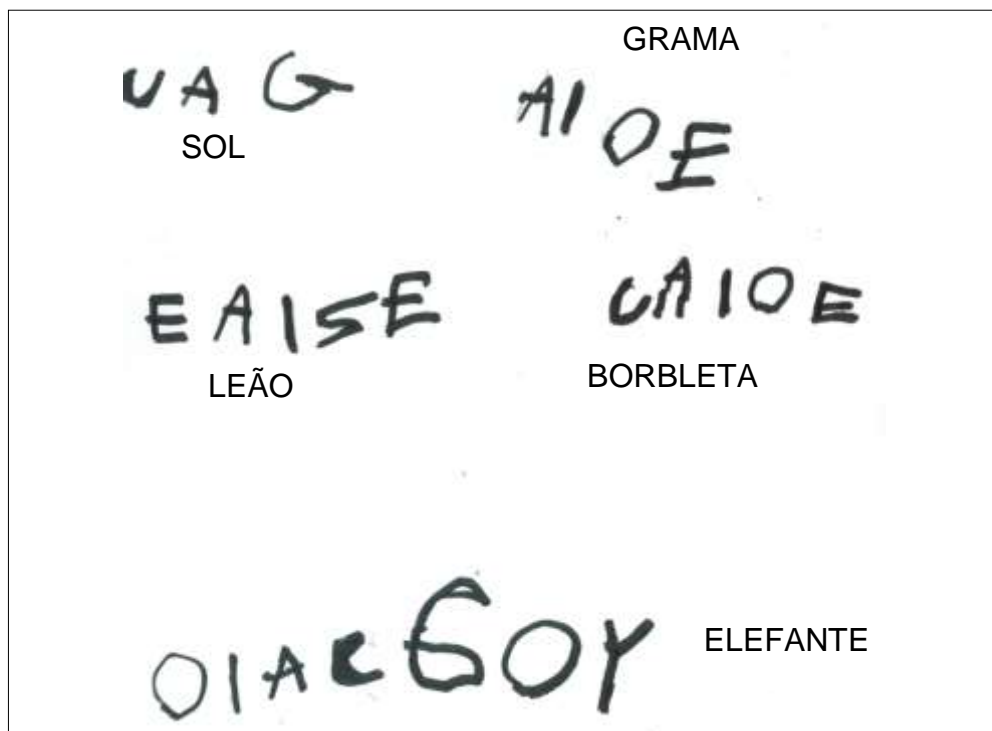


FIGURA 02
EXEMPLO DE ESCRITA PRÉ-SILÁBICA – uso de letras aleatórias e do número 6.
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Na escrita acima, a criança apresenta a hipótese de que o nome seja proporcional ao tamanho do objeto, quando tenta escrever ELEFANTE usa muitas letras porque o elefante é grande “realismo nominal”.

Fase silábica Nível I: na hipótese silábica ao nível inicial, a criança passa a tentar estabelecer relação entre os sons (partes sonoras da fala) e a escrita (sílabas e letras que compõe a palavra). Neste período as crianças podem se utilizar de “[...] grafias ainda bem distantes das formas das letras, tanto como grafias bem diferenciadas” (FERREIRO; TEBEROSKI, 1985, p. 193). Assim ela estabelece correspondência quanto ao **eixo quantitativo**, isto é, ela sabe agora a quantidade de letras que vai escrever que na hipótese silábica devem ser correspondentes as partes orais da palavra (sílabas). Em razão disso, cada grafia equivale a uma sílaba. Quando faz o uso da letra, ainda não a usa com seu valor sonoro convencional e, desse modo, consideramos este nível como escrita silábica sem valor sonoro, como exemplifica a figura 15 abaixo:



FIGURA 03
EXEMPLO DE HIPÓTESE SILÁBICA QUANTITATIVA COM GRAFIA DIFERENCIADA.
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Fase silábica Nível II: “Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: *cada letra vale por uma sílaba*” (FERREIRO; TEBEROSKI, 1985, p. 193). Em razão disso sua escrita se aproxima ao enunciado fonético da escrita e a criança se esforça para grafar todas as partes sonoras da palavra, uma letra para cada sílaba pronunciada.

Quando a criança começa a trabalhar com a hipótese silábica, duas das características importantes da escrita anterior podem desaparecer momentaneamente: as exigências de variedade e de quantidade mínima de caracteres (FERREIRO; TEBEROSKI, 1985, p. 195).

Sob o **eixo qualitativo**, sua atenção está nos segmentos sonoros da palavra e quando usa as letras e passa a utilizá-las com seu valor sonoro correspondente adequado. A figura abaixo exemplifica este nível de escrita silábica:



FIGURA 04
 ESCRITA SILÁBICA QUALITATIVA COM VALOR SONORO CONVENCIONAL
 Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Em sua escrita agora, a criança precisa vencer o obstáculo anterior quantitativo, que estabelecia uma quantidade mínima de grafias para que algo possa ser lido. Agora também sob o eixo qualitativo há a exigência de se grafar as letras correspondentes às unidades sonoras da palavra.

Fase silábico-alfabética: esta etapa marca um período de transição entre a hipótese silábica e a alfabética.

Quando descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade e sim que ela é realizável em elementos menores, a criança ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. A partir daí, descobre novos problemas. Por um lado quantitativo, se não é suficiente uma letra por sílaba, tão pouco pode estabelecer alguma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílabas (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras). Pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos: a identidade de som não garante a identidade de letras nem a identidade de letras, a de sons (BRASIL, 2009a, p. 53).

A criança começa a fazer a relação grafema-fonema, onde já sabe que para escrever precisa grafar mais que uma letra para cada sílaba. Assim, ela passa a se deter aos pequenos sons, pode em alguns momentos escrever grafando uma letra por sílaba, pode se observar também em algumas escritas a dificuldade de discernir

o som e a letra correspondente. Isso porque “[...] a identidade do som não garante a identidade das letras, nem a identidade das letras a de sons [...]. Assim é comum encontrar, por exemplo, a palavra KASA com K e não com C” (FERREIRO, 1993, p.27).

Fase alfabética: neste período a criança grafa todos os “sons” da sílaba, realizando uma análise sonora dos fonemas da palavra. “[...] a partir deste momento a criança defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito” (FERREIRO; TEBEROSKI, 1985, p. 213). Pode ainda apresentar uma escrita fonetizada escrevendo exatamente como pronuncia as palavras.

2.1.7 Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética na perspectiva do Letramento

Se antigamente era considerada alfabetizada a pessoa capaz de assinar seu próprio nome, hoje este conceito amplia-se, e estas mudanças surtiram efeito também na forma de se compreender o ensino e as práticas de alfabetização. Não basta que se saiba ler um pequeno texto e escrever alguma mensagem simples, é preciso, portanto, que o sujeito alfabetizado seja capaz de usar de maneira competente tais saberes, em práticas de letramento.

Observamos que, para Chartier (2011, p. 56), “O letramento [*literacy*] designa atividades humanas que implicam o uso da escrita, assim como a oralidade designa o conjunto de atividades humanas que implicam o uso da palavra viva”. A este respeito, Bagno e Rangel (2005, p. 69) afirmam que:

Nesse sentido, *letrar* não é simplesmente “ensinar a ler e a escrever”, mas criar condições para que o indivíduo ou o grupo possa exercer a leitura e a escrita de maneira a se inserir do modo mais pleno e participativo na sociedade tipicamente letrada que é a nossa, especialmente no que diz respeito aos espaços mais institucionalizados do convívio republicano.

Segundo Monteiro e Baptista (2009), a escola trata-se de espaço privilegiado para que as capacidades dos alunos sejam desenvolvidas e, principalmente nas classes de alfabetização, acentuam a importância de que sejam incorporadas práticas de letramento, ampliando suas oportunidades de contato com a leitura e a

escrita de textos. Assim é papel do professor promover aos seus alunos o contato direto com diferentes materiais, para que se desperte desde cedo o interesse pela leitura e consequentemente pela escrita.

Em suas reflexões, Maciel (2014) expõe que, para ser considerado letrado o sujeito precisa, além de possuir a competência de ler e escrever, deve apresentar a condição de utilizar estas competências em práticas sociais.

O manual de orientações do PNAIC, “Os diferentes textos em sala de alfabetização”, reitera que embora a apropriação do SEA seja o foco nas classes de alfabetização é importante que exista um trabalho conjunto que integre os eixos oralidade, leitura e escrita para que se possa alfabetizar letrando, onde, segundo afirma Soares (2004, p. 100):

Esse alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é, sem dúvida, o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização;

Conforme argumenta a autora, as práticas de letramento devem acontecer de maneira indissociável na prática de alfabetização, pois a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser desenvolvida de maneira que considere as práticas sociais que acontecem no contexto onde este aluno está inserido. Alfabetizar letrando leva o aluno a ir além da mera transposição mecânica da língua, mas o faz um usuário competente a usá-la em diferentes situações sociais.

2.2 HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DE GOVERNO E OS PROGRAMAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

A história da alfabetização no Brasil registra uma recorrente preocupação com os baixos índices relacionados e soma inúmeros insucessos que podem ser verificados ainda hoje por meio das avaliações de larga escala como o PISA, ANA, Prova Brasil. Sobre isso, as pesquisas desenvolvidas por Galvão e Leal (2005) apontam que temos índices inaceitáveis de analfabetismo e assevera que muitos alunos estão saindo das escolas sem adquirir habilidades necessárias de leitura e escrita.

As avaliações das políticas públicas³ de Educação, em vários níveis, permitem que se avaliem ações propostas, resultados e impactos educacionais, propiciando decisões sobre manutenção de ações que se mostraram efetivas e reformulação dos aspectos restritivos ao desenvolvimento do que foi proposto. As avaliações sistêmicas ou de larga escala têm como finalidade traçar séries históricas de desempenho das redes de ensino de todo o sistema para subsidiar políticas públicas (BRASIL, 2012b, p. 31).

Em 1990 o Brasil participa da Conferência Mundial de Educação para Todos e da Declaração de Nova Delhi, capital da Índia. Neste momento o governo se compromete a universalizar o acesso à educação. Visando responder a tal compromisso, em 1993 foi desenvolvido o Plano Decenal de Educação para Todos. O documento define quais seriam os padrões de aprendizagem pelo qual as crianças deveriam alcançar diferentes níveis de ensino (RIBEIRO, 2011).

Ainda no campo das ações governamentais, datam da década de 90 também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sob o número 9.394, de 1996.

É nos PCNs que pode se observar uma política mais sistematizada que atenta para os altos índices de evasão e repetência na educação básica, salientando a importância da promoção de uma educação de qualidade, focando o processo de aprendizagem da leitura e da escrita como ponto fundamental para esta mudança. Isso por que:

No Ensino Fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais – inaceitáveis mesmo em países muito pobres – estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever (BRASIL, 1997, p.19).

Dada à urgência de se elevar os níveis da qualidade da educação nacional, em 1999 são publicados os “Parâmetros em Ação”, documento composto por três volumes os quais abordavam a Educação Infantil, um volume específico sobre

³ As “Políticas públicas” são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos (TEIXEIRA, 2002, p. 2).

alfabetização e um para os anos finais do EF, os quais tinham a finalidade de implementar uma formação que pudesse promover as transformações esperadas na educação.

Este documento já apontava que um dos eixos problemáticos da alfabetização seria a formação dos alfabetizadores e, tal fato fez com que fosse necessário um maior investimento em programas de formação de professores.

Ainda visando superar tal quadro na educação, nosso país também participa do Fórum Mundial sobre Educação de Dakar, capital do Senegal, em 2000, onde são reassumidos compromissos a fim de atingir as metas da educação que foram firmadas na Conferência Mundial sobre a educação para todos, em 1990. Uma década após a conferência, algumas metas foram cumpridas apenas parcialmente e outras fracassaram, fazendo com que a partir do ano de 2000 várias ações fossem implementadas a fim de suprir as dificuldades encontradas no campo da educação. Dentre estas ações estão políticas de governo, programas e leis elaboradas a favor da formação do professor da educação básica.

A formação docente passa a ser alvo do discurso político educacional que pretende melhorar os resultados obtidos nas avaliações de larga escala, promovendo e centralizando ações que visam contribuir para a melhoria da qualidade da educação no país.

2.2.1 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)

Em busca de solucionar o histórico quadro de evasão, repetência e as dificuldades encontradas na efetivação do processo de ensino da leitura e da escrita, na segunda gestão do então Presidente Fernando Henrique Cardoso, a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação formula em 2001 um Programa de Formação voltado para os Professores Alfabetizadores, o PROFA.

Esse Programa, originário do aperfeiçoamento e aprofundamento do Programa Parâmetros em Ação de Alfabetização é realizado em parcerias com Estados e Prefeituras Municipais, além de escolas e universidades públicas e privadas, ou quaisquer instituições que manifestem interesse em desenvolvê-lo (CAMPOS, 2006, p. 16).

Segundo Campos (2006), as ideias apresentadas no material do PROFA fundamentam-se nas pesquisas psicogenéticas desenvolvidas pela Emília Ferreira e, por esta razão, existe uma preocupação com as habilidades linguísticas e as capacidades dos alunos. O modelo de formação continuada adotado privilegia a formação de competências no professor para que este tenha condições e suporte teórico para refletir sobre sua prática docente. Para o autor, no programa ainda se:

Propõe também o estudo e o conhecimento da *Psicogênese da Língua Escrita* como forma de entender o que está por trás da escrita “incompreensível” dos alunos, e assim ajudá-los a avançar nas suas hipóteses. Visa ainda auxiliar o professor na investigação diagnóstica como forma de melhor agrupar os alunos para inferir adequadamente durante o processo de construção do conhecimento. (*Id., Ibid.*, p. 37)”.

Organizado para atender professores alfabetizadores das séries iniciais e também da Educação de Jovens e Adultos, o PROFA era um curso organizado anualmente com momentos de estudo individual e em grupos orientados por um professor formador que teve uma formação específica promovida pelo MEC.

O curso foi destinado a professores do EF responsáveis pelo ensino da leitura e da escrita das crianças, jovens e adultos, perfazendo um total de até 200 horas, das quais, 75% era para a realização de estudos em grupo e 25% para a produção de textos em forma de atividades, os quais serviriam para a socialização e avaliação.

Sendo organizado em três módulos que abordavam conteúdos teóricos e didáticos sobre a aquisição da leitura e da escrita, além de apresentar propostas didáticas para a alfabetização, visavam ampliar os saberes do professor cursista sobre o processo de alfabetização e propiciavam uma reflexão sobre a prática em sala de aula. Os encontros eram realizados uma vez por semana com duração aproximada de 3 horas e ao seu término era emitido um certificado ao cursista.

O material de formação consistia em: trinta vídeos aulas gravadas em VHS, uma pasta contendo desde textos teóricos até textos de gêneros variados e um guia destinado ao professor formador com propostas de sugestões de sequência didática.

Segundo consta no Guia de Orientações Gerais do PROFA o programa tinha por objetivo a “[...] formação inicial do aluno, a sua alfabetização ampla, bem como a formação da competência leitora e escritora do mesmo através da formação do seu

professor” (BRASIL, 2001, p. 29). O documento do PROFA alerta para a necessidade de desenvolver tais competências no professor:

O desenvolvimento dessas competências profissionais é condição para que os professores alfabetizadores ensinem todos os seus alunos a ler e escrever. Não é possível ensinar a todos quando se sabe ensinar apenas àqueles que iriam aprender de qualquer forma, por viverem em um contexto que provê condições e favorece suas aprendizagens. Nenhum professor se torna competente profissionalmente apenas estudando. Competência profissional (Perrenoud, 1999) ‘significa a capacidade de mobilizar múltiplos recursos – entre os quais os conhecimentos teóricos e práticos da vida profissional e pessoal – para responder às diferentes demandas colocadas pelo exercício da profissão’ (*Id., Ibid.*, p.12).

Este curso está fundamentado no direito de aprendizagem, inclusive do professor, e considera que as instituições formadoras têm como responsabilidade propiciar uma formação para o professor, com base em seus conhecimentos sobre como acontece a aprendizagem da leitura e da escrita, para que possa adequar o trabalho na alfabetização segundo a realidade e necessidade dos alunos. Com base na avaliação do nível de desenvolvimento, cabe ao professor planejar atividades que envolvam diferentes textos servindo de base para atividades desafiadoras (CAMPOS, 2006).

A formação continuada serviria, portanto, para desenvolver habilidades profissionais nos professores alfabetizadores que contribuíssem de maneira significativa no ensino da leitura e da escrita, já que não se pode desconsiderar que uma prática educativa eficiente envolve diversos fatores, dentre eles os saberes da formação inicial, os saberes adquiridos pela prática e os saberes da formação continuada.

2.2.2 Pró-Letramento

Assim como o PROFA, o Pró-Letramento é um programa de formação continuada, implementado a partir de políticas de governo que têm como foco reverter os resultados insatisfatórios apresentados pelos alunos da educação básica. O programa tem a função de promover a melhoria na qualidade da educação, mediante uma ação emergencial que busca minimizar os problemas enfrentados no ensino da leitura e da escrita e, em decorrência disso, elevar dos índices da educação nas avaliações nacionais e internacionais a nível nacional e internacional.

De acordo com os resultados obtidos com o Sistema Nacional de Educação Básica (SAEB), por meio de estudos realizados entre 2001 e 2003, foi possível detectar “[...] a incapacidade das escolas em satisfazer as necessidades básicas de crianças e jovens [...]” (BRASIL, 2005, p. 4).

Tais resultados mobilizaram novas ações que tinham como objetivo principal promover meios que garantissem uma melhoria na qualidade da educação e mais uma vez a formação do professor foi considerada como fator de forte influência sobre o desempenho dos alunos.

A formação do professor é um dos fatores que mais fortemente incide sobre o desempenho dos alunos. Quando o profissional que está em sala de aula possui formação superior, a média do desempenho dos estudantes no SAEB é de 172, caindo para 157 pontos quando a formação docente é apenas de nível médio. A diferença na escala de desempenho, nesse aspecto, explicita a importância da formação docente no aprendizado de crianças e jovens. (BRASIL, 2005, p.4).

A partir disso, outro programa destinado à formação do professor alfabetizador foi criado em 2005, o Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação, que tinha por objetivo melhorar a qualidade da aprendizagem da leitura, escrita e matemática. Este curso, diferente do PROFA, tinha como foco todos os professores em exercício nos anos iniciais do EF. A proposta de formação do Programa Pró-Letramento integrava a política pública apresentada pelo Ministério da Educação quando, implementado durante a gestão do Governo Lula, o curso foi ofertado na modalidade à distância, perfazendo uma carga total de 120 horas.

A tendência de utilizar a modalidade a distância nos cursos de formação de professores é ressaltada por Silva e Castro (2008), os quais afirmam estarem articuladas as reformas educacionais ocorridas no cenário nacional desde a década de 70, este tipo de modalidade possibilita uma formação em massa.

[...] No contexto das políticas educacionais neoliberais, a educação a distância passou a ocupar um lugar central nas estratégias educativas para diminuir os déficits do sistema, ampliar o acesso da população a educação, democratizar o ensino e reduzir os gastos nas áreas de serviços educacionais tornando-se, assim, uma das mais importantes ferramentas do sistema educacional de divulgação do conhecimento, da informação, da cultura e da capacitação de recursos humanos (SILVA; CASTRO, 2008, p. 190).

Organizado em módulos, os quais previam encontros presenciais que poderiam ser semanais ou quinzenais com uma duração entre 4 a 8 horas, o curso era certificado por “[...] universidades pertencentes à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, legalmente conveniadas” (MARTINS, 2010, p. 51).

Às universidades conveniadas que atuavam como parceiras do programa caberia a elaboração do material didático e a execução do curso, para participarem as instituições interessadas precisavam se submeter a uma seleção, obedecendo as normas presentes publicadas em edital pelo MEC.

Os materiais didáticos disponibilizados para a formação eram compostos por uma coleção de quatro fitas de VHS, manual do tutor e sete fascículos impressos, e na área da alfabetização e linguagem abordavam temas como:

- 1) Capacidades linguísticas da alfabetização e a avaliação;
- 2) Organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino;
- 3) Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura;
- 4) Relatos docentes: uma possibilidade de reflexão sobre a prática linguística na alfabetização e no ensino da língua nas séries iniciais;
- 5) Jogos e brincadeiras no ensino de língua portuguesa;
- 6) Modos de falar/Modos de escrever;
- 7) O livro didático em sala de aula: algumas reflexões. (BRASIL, 2005, p. 6).

Dentre as críticas apresentadas para este tipo de formação estão as que a consideram como o “barateamento” de uma formação fragmentada e aligeirada, onde é importante destacar o caráter de descontinuidade que o programa apresentava, já que em sua formulação a previsão de duração era de dois anos, acarretando uma formação fragmentada (MARTINS, 2006; FREITAS, 2007).

2.2.3 O Ciclo de Alfabetização e os Direitos de Aprendizagem

A preocupação com a qualidade na educação não é, como já resenhado neste estudo, um tema recente e diversos estudos realizados por pesquisadores universitários e nas avaliações de larga escala apontam o baixo desempenho dos alunos quando o assunto é a alfabetização. Em busca de melhorar tais resultados, várias ações estão sendo realizadas e uma delas é a organização do Ciclo de

Alfabetização constituído pelos três anos iniciais do EF, que visa assegurar o direito à aprendizagem.

Elaborado pelo Ministério da Educação, pela Secretaria de Educação Básica, pela Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI) e pela Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF), no ano de 2012 foi apresentado o Documento *Elementos Conceituais e Metodológicos para a Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental*⁴, o qual aponta que ainda na atualidade a alfabetização é um desafio para a educação brasileira.

Este documento aparece como subsídio na elaboração dos currículos e os conteúdos mínimos da base comum nacional e apresenta uma proposta onde são definidos os princípios básicos relativos às aprendizagens dos alunos, que servirão para balizar o planejamento de gestores e professores, a fim de que as situações didáticas desenvolvidas nas escolas possam objetivar o pleno desenvolvimento das habilidades dos estudantes (BRASIL, 2012b).

Apresenta ainda a proposta de que durante o Ciclo de Alfabetização não ocorram práticas de retenção nos dois primeiros anos do EF. Tal orientação está fundamentada na concepção de que a apropriação do sistema de escrita e dos demais saberes curriculares acontece por meio da participação de situações práticas que envolvem o conhecimento da língua, e que tais conhecimentos serão aprofundados nos demais anos da educação básica.

Comenta ainda sobre a necessidade de novas orientações que são resultado de mudanças significativas ocorridas na última década, desde a implantação dos PCNs (1995-1998). Dentre elas sita:

1. a LDB nº 9.394/96 sofreu significativas alterações;
2. a Lei nº 11.274/06, estabeleceu o ingresso da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental, ampliando-o para nove anos;

⁴ Este documento faz parte essencial de uma política de governo que está consubstanciada na Medida Provisória sob o número 586/2012, que foi anunciada pela Presidente da República no mesmo dia do lançamento do PNAIC, em novembro de 2012, com a assinatura de adesão de 5.240 municípios e dos 27 estados da federação (BRASIL, 2012b, p.7.).

3. a Portaria Normativa nº 10/07, que institui a “Provinha Brasil”, explicita a avaliação do processo de alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos;
4. o Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 04/08, que institui que os três anos iniciais devem ser voltados à alfabetização e ao letramento;
5. o CNE/CEB elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB);
6. o CNE/CEB elaborou novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (DCNEF);
7. o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) requer subsídios para que atenda às especificidades curriculares tanto das crianças de seis anos de idade neste novo Ensino Fundamental como para o Ciclo de Alfabetização;
8. o novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 está em processo de votação no Congresso Nacional;
9. os Cadernos de Formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (2012) subsidiam a formação do professor alfabetizador, levando em conta concepções, conceitos, procedimentos, avaliações de aprendizagem, na direção de alfabetizar e letrar as crianças do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2012b, p. 12).

Este documento oficial foi organizado em duas partes: na primeira são realizadas considerações a respeito dos Fundamentos Gerais do Ciclo de Alfabetização e na segunda Direitos e Objetivos de Aprendizagem por área do conhecimento, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Arte e Educação Física a serem desenvolvidos nas crianças dos 6 aos 8 anos.

A implantação do Ciclo de Alfabetização estava intrinsecamente relacionada “à meta/compromisso de alfabetizar/letrar todas as crianças do Brasil até seus 08 anos de idade – Meta 05 do PNE” (BRASIL, 2012b, p. 18). Isso se deve, pois, “a história da Educação no Brasil mostra que as escolas não têm dado conta de efetivar a função de ensinar os conteúdos científicos, a cultura e as artes a todos os alunos que adentram no sistema escolar” (*Id., Ibid.*, p. 56). A história da educação vem demonstrando que vem acontecendo, ao longo dos anos, a democratização do acesso à escola, mas não sua efetivação do processo de aprendizagem de competências básicas como a leitura, escrita e operações matemáticas, o que é apontado [...] “pelas avaliações nacionais (<http://ideb.inep.gov.br/>) e internacionais (<http://www.oecd.org/pisa/>) em grande escala, e por outras formas de avaliação institucional” (BRASIL, 2015, p. 56).

Diante do desafio de garantir as expectativas de aprendizagem e alfabetizar as crianças dentro do Ciclo de Alfabetização, ou seja, nos três primeiros anos de escolarização, emerge a necessidade de novas ações que possam convergir esforços para este propósito. É preciso ressaltar que a meta de alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade não desconsidera as necessidades e peculiaridades da criança, dada a inclusão das crianças de 6 anos no EF por meio da Lei nº11.274/06. Porém,

[...] mesmo admitindo a expansão das vagas como condição fundamental para a garantia do direito à educação, é no âmbito das práticas pedagógicas que a instituição educativa pode tornar-se ela mesma expressão ou não desse direito (BRASIL, 2009a, p. 7).

Dadas às especificidades da infância é necessária a formulação de um currículo e de propostas pedagógicas que aliem os conhecimentos sistematizados ao universo infantil por meio dos jogos, do lúdico, das brincadeiras, de modo a “[...] favorecer que as crianças de 6 a 8 anos possam aprender brincando” (BRASIL, 2012a, p. 20). E considera ainda que, para que a criança esteja de fato alfabetizada até os 8 anos, “[...] faz-se necessário, para seu desenvolvimento, que conhecimento, afeto e cognição caminhem juntos, tendo a ludicidade como fio condutor da aprendizagem (*Id., Ibid.*, p. 28).

A proposta de atuação no Ciclo de Alfabetização salienta ainda a importância de que sejam respeitadas as características e os diferentes ritmos de aprendizagem, para isso é necessário que os professores e a equipe gestora elejam metodologias que possibilitem avaliar e acompanhar o desenvolvimento do aluno, adequando sempre que necessário o planejamento a fim de atender as necessidades da criança.

Tendo em vista os objetivos de aprendizagem, o documento apresenta uma proposta de escala de progressão da aprendizagem, orientando assim a prática do professor. Para cada ano pertencente ao Ciclo de Alfabetização o documento apresenta uma tabela indicando quando introduzir (I), aprofundar (A) e consolidar (C) cada direito. “É importante salientar que o nível de aprofundamento de um determinado conhecimento que se busca ao lidar com crianças de seis anos não é o mesmo que se busca com crianças de oito anos” (*Id., Ibid.*, p.42).

Com isso, as diferentes instâncias têm um subsídio para a elaboração de propostas didáticas que articulem as características da criança, as necessidades da comunidade escolar e os direitos de aprendizagem dos estudantes considerando, para isso, as habilidades já aprendidas pelos alunos e o que eles têm direito de aprender. Deste modo, os conhecimentos são introduzidos em um ano e devem ser aprofundados nos anos seguintes, o que pode acontecer em mais de um ano da etapa escolar, considerando que alguns alunos necessitam de um tempo maior para se apropriar de tais conhecimentos, por isso a consolidação só deve acontecer no último ano do ciclo.

Esta forma de organização concebida como uma progressão faz com que o processo de introduzir, aprofundar e consolidar aconteça de maneira processual, portanto, cabe aos sistemas de ensino promoverem as condições para a efetivação destes direitos. Para que isso se efetive é necessária “[...] uma proposta curricular orientada na perspectiva do trabalho de alfabetização e letramento” (*Id., Ibid.*, p. 28).

Tendo em vista os argumentos expostos acima, emerge a necessidade de uma avaliação que, mais do que medir, testar e examinar, possa servir de referência para as ações didáticas no contexto escolar. Sob esta ótica, a avaliação serve como um guia para a reformulação das práticas docentes, visando promover melhorias que levem à concretização da aprendizagem, entendendo que esta deve ser uma prática recorrente durante todo o processo de aprendizagem, visto que as diversas experiências vividas pelos alunos promovem a apropriação do conhecimento e, o que hoje pode ser algo difícil para o aluno, dias depois pode ser assimilado com facilidade. E é por essa razão que:

Especialmente no Ciclo de Alfabetização, há a necessidade de propor avaliações variadas e permanentes, de caráter diagnóstico e descritivo, que possam gerar ações didáticas e de gestão escolar, voltadas à superação de obstáculos percebidos (BRASIL, 2012b, p. 32).

Neste sentido, a avaliação é uma oportunidade para professor reorientar as práticas docentes segundo as aprendizagens e dificuldades dos alunos, pois ao conhecer o que os alunos sabem o professor pode refletir e definir quais estratégias irá utilizar, delimitando quais ações serão necessárias para promover a aprendizagem.

Para que os Direitos de Aprendizagem sejam efetivados no contexto escolar, além da avaliação formativa, diagnóstica e processual, é necessário que os planejamentos de ensino promovam situações favoráveis à aprendizagem, tendo como foco os quatro eixos relativos à aprendizagem na área da linguagem, os quais são: a oralidade, a leitura, a produção de texto escrito e a análise linguística. “No que se refere aos quatro eixos do ensino de Língua, sabe-se que as aprendizagens se dão não somente ao longo da escolaridade, mas também no decorrer da vida” (BRASIL, 2012b, p. 40).

- Eixo Oralidade: neste eixo a oralidade é compreendida como uma forma de interação entre os sujeitos a partir de situações formais (como durante um curso, congresso, seminário) e informais (no dia a dia em casa, na conversa com os amigos). Também são consideradas neste eixo:

[...] a valorização de textos da tradição oral; a oralização do texto escrito; as relações entre fala e escrita; a produção e compreensão de gêneros orais; as relações entre oralidade e análise linguística (*Id., Ibid.*, p. 43).

- Eixo Leitura: a leitura é entendida como uma prática social que acontece por meio do encontro entre o autor e o leitor. Neste eixo é considerado necessário o conhecimento a respeito do gênero textual, assunto e tema, além de proporcionar práticas que incentivem o gosto pela leitura que pode se dar por meio da seleção do material a ser lido e da convivência com outros leitores, neste caso o professor deve assumir o papel de exemplo de leitor para o aluno. Por meio da prática de leitura feita pelo professor, as crianças, mesmo ainda bem pequenas, são capazes de elaborar hipóteses sobre o que é lido, fazer antecipações, inferências e estabelecer relações entre o texto e a leitura oral.
- Eixo Produção de Textos Escritos: levar o aluno a participar de situações de aprendizagem da escrita e posteriormente de autoria de diferentes gêneros textuais é uma prática que acontece de maneira correlata à aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Assim, cabe ao professor servir como escriba no registro de textos orais produzidos pelos alunos em fase de alfabetização.

Entre estes textos produzidos de maneira oral e escritos pelo professor é possível citar as histórias, listas de nomes, convites, etc.

- Eixo Análise Linguística: neste eixo são consideradas as reflexões sobre a língua e a aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Mesmo quando ainda são apenas falantes da língua, as crianças já são capazes de refletir e construir sentidos sobre seu uso.

Isso acontece pois “[...] a seleção dos recursos linguísticos que constituem sentidos em um texto é feita em função do gênero textual em questão [...]” (BRASIL, 2012b, p. 54); e decorrem de saberes e aprendizagens ocorridas em práticas dentro e fora do contexto escolar. Desse modo, a aprendizagem da criança não se inicia somente quando ela entra na escola, ela aprende por meio da interação e participação também no seu dia a dia, mas é na escola, permeada pelos Direitos e Objetivos da Aprendizagem, que a criança vai se apropriar de maneira sistemática e intencional do sistema de escrita alfabética.

Ao estabelecer objetivos específicos para cada eixo do ensino da Linguagem, este documento objetiva proporcionar aos alunos o pleno desenvolvimento de suas habilidades, tendo como foco principal a aprendizagem da leitura e da escrita, mas entendendo que estar alfabetizado é mais do que ler e escrever, pois “[...] implica a capacidade de atribuir sentido ao que foi lido e de produzir textos para atender a diferentes propósitos de interação” (*Id., Ibid.*, p. 58).

2.2.4 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Uma das estratégias adotadas pelo Governo Federal para a melhoria da qualidade da educação é a definição dos Objetivos e Direitos de Aprendizagem, isso significa que desde o primeiro ano do EF a escola deve promover meios para que a criança adquira conhecimentos sobre a leitura e a escrita e que estes sejam aprofundados no 2º e 3º ano do ciclo da alfabetização.

Neste cenário é criado o PNAIC, através da Portaria nº 867/12 e, por meio da Medida Provisória nº 586/13, passa a integrar a política nacional de alfabetização. O PNAIC é um programa do Governo Federal em parceria com os Estados, Municípios e o Distrito Federal e mobilizou ações que visam superar o baixo desempenho dos

alunos das classes de alfabetização apontados nas avaliações de larga escala como PISA, SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil e ANA.

Dada a complexidade desta tarefa, que é garantir de fato a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e, considerando que “[...] a alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual [...]” (BRASIL, 2012a, p.27), serão realizadas ações que consistem na formação continuada dos professores, a distribuição de material didático e pedagógico, avaliação, Gestão, Controle Social e Mobilização.

O eixo avaliação é um dos temas abordados nos cadernos de formação, no qual destaca que esta deve ser processual e contínua, de modo a diagnosticar o que os alunos já conhecem sobre a língua, seus erros como forma de elaboração de hipótese e seus avanços. Fazem parte também deste eixo a aplicação de avaliações de larga escala como a Prova Brasil, e a ANA, elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), cuja esta última tem por objetivo aferir o nível de alfabetização dos alunos concluintes do 3º ano do Ciclo de Alfabetização.

Com isso, o MEC pretende instrumentalizar os professores a fim de que estes tenham sucesso no processo de alfabetização de seus alunos e que os objetivos do PNAIC sejam atingidos. Com estas ações espera-se que:

Aos oito anos de idade, as crianças precisam, portanto, ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. (BRASIL, 2012a, p.8)

A Formação Continuada⁵ dos professores acontece em seus respectivos municípios e é ministrada por tutores que orientam e conduzem os estudos dos cadernos de formação, em encontros presenciais e mensais com duração de 8 horas cada, computando 80 horas de estudos, distribuídas em 8 unidades do curso. Fez parte ainda desta formação 8 horas para a realização do seminário final e mais

⁵ “A formação no âmbito deste Programa é focada na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são objeto de reflexão. Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo da formação” (BRASIL, 2012a, p.28).

32 horas de estudos que foram realizados pelos cursistas em atividades extraclasse. Desta forma, a duração total do curso é de 120 horas de formação.

Visando atender aos objetivos do PNAIC, a formação continuada foi organizada por meio da oferta de cursos distintos voltados a cada ano do ciclo de alfabetização, havendo a possibilidade de a criação de turmas mistas se o número de docentes for reduzido. Para a organização das turmas foram utilizados os dados do Censo Escolar do INEP.

No caso de haver menos de 10 (dez) professores alfabetizadores no município ou localidade, deverão ser constituídas turmas mistas com municípios próximos, em comum acordo entre os coordenadores das ações do Pacto no Estado e o coordenador das ações do Pacto nos Municípios envolvidos, desde que viável a locomoção desses professores. Caberá a IES responsável pela formação no município avaliar e deliberar pela fusão de turmas em caso de evasão ou abandono, observadas as diretrizes anteriores (BRASIL, 2012a, p. 30).

A necessidade de uma formação continuada é apontada pelos estudos de Candau (2001), que demonstram que os professores não possuem saberes teóricos e práticos suficientes para as suas necessidades de sala de aula.

Segundo Soares (2004), os processos de fracasso, na alfabetização em nossas escolas vêm se arrastando há décadas e a constatação de que os alunos vêm apresentando dificuldades nas práticas de leitura e escrita, mesmo tendo anos de escolarização, fez com que sejam buscadas novas estratégias que venham a superar tal cenário dentro do contexto escolar. Nesse sentido, Cagliari (2009, p. 10) argumenta que: “Mais do que os vários outros tipos de professores, os alfabetizadores precisam de uma formação especial, mais sólida e sofisticada, dada a importância e a complexidade de seu trabalho”.

Foram contempladas as características e particularidades de cada etapa do ciclo de alfabetização onde eram abordados temas que refletem as necessidades encontradas pelos professores no seu dia a dia.

As turmas contavam ainda com a presença de um orientador de estudo, que tinha como função o acompanhamento e auxílio ao professor em sua prática. A formação do orientador tinha oito objetivos e estava então centrada nos seguintes assuntos:

[...] serão asseguradas algumas discussões introduzidas no programa Pró-Letramento, tais como as concepções de alfabetização; o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental; direitos de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental; avaliação na alfabetização, elaboração de instrumentos de avaliação; exploração/conhecimento dos materiais distribuídos pelo MEC para o uso em sala de aula (BRASIL, 2012a, p. 29).

A formação continuada acontece na perspectiva de espiral, retomando as reflexões e aprofundando o que foi abordado na formação. Esta forma de organização do material explicita de maneira mais clara ao professor cada etapa do ciclo de alfabetização, entendendo que a mesma se dá de maneira cíclica, ou seja, os assuntos e conteúdos vão se aprofundando a cada etapa, assim não abre espaço para se pensar que um conteúdo era da etapa anterior e por isso não deve ser voltado nele. Assim acontece a aprendizagem cumulativa, isto é, os conteúdos não são apresentados uma única vez ao longo do ciclo, mas são retomados e aprofundados em diferentes momentos. Para que isso aconteça, as unidades contemplam atividades permanentes como:

1. Leitura para deleite: leitura de textos literários, com conversa sobre os textos lidos, incluindo algumas obras de literatura infantil, com o intuito de evidenciar a importância desse tipo de atividade; 2. Tarefas de casa e escola e retomada, em cada encontro, do que foi proposto no encontro anterior, com socialização das atividades realizadas; 3. Planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro; 4. Estudo dirigido de textos, para aprofundamento de saberes sobre os conteúdos e estratégias didáticas (*Id., Ibid., p. 32*).

Além da formação de professores por meio do PNAIC, outros três eixos de atuação fazem parte das ações, como a distribuição de material didático composto por acervo literário e jogos para a alfabetização, além da realização de “[...] avaliações sistemáticas e gestão, controle e mobilização” (BRASIL, 2012a, p. 05).

Em 2011 as escolas receberam kits contendo 10 jogos que contemplam o funcionamento da língua, os quais foram classificados em três grupos por Leal (et al., 2008, p.19-20):

1. Jogos que contemplam atividades de análise fonológica, sem fazerem correspondência com a escrita; (por meio destes jogos os alunos podem refletir sobre os sons da palavra, fazendo relação entre a palavra e sua parte sonora);

2. Jogos que levam a refletir sobre os princípios do Sistema de Escrita Alfabética (são jogos que promovem a reflexão sobre letras, grupos de letras e fonemas);
3. Jogos que ajudam a sistematizar as correspondências entre letras ou grupos de letras e fonemas (estes são para as crianças que já se apropriaram do sistema de escrita alfabética e estão em fase de consolidação de tais conhecimentos).

O uso do jogo na formação é entendido como um recurso que promove a aprendizagem do SEA, pois, permite que a criança reflita sobre o mesmo de uma maneira lúdica e prazerosa, diferentemente dos treinos repetitivos que eram aplicados antigamente. Os autores do documento oficial defendem ainda que: “Ao utilizar o jogo, as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área” (BRASIL, 2012a, p. 36).

Ainda defende-se o uso do lúdico por meio dos jogos da tradição oral que são conhecidos por todos e por fazerem parte da cultura popular, onde as crianças desde muito novas aprendem a jogar com a língua materna por meio de trava-língua, textos em rima, entre outros.

Ainda consta no acervo enviado às escolas a distribuição de livros por meio do Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE)⁶ que visa ampliar o repertório cultural dos alunos e contribuir no processo de apropriação do SEA como suporte pedagógico nas aulas de língua portuguesa, auxiliando o professor como uma ferramenta que contribui “[...] no processo de alfabetização e de formação do leitor; ao acesso do aluno ao mundo da escrita e à cultura letrada e ao ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares” (*Id., Ibid.*, p. 37).

Tal acervo é composto por 30 livros, onde é possível encontrar obras de divulgação científica, biografias, livros instrucionais, livros de imagens, livros de palavras, livros de histórias, obras literárias e livros de jogos de palavras, por exemplo, as parlendas, trava-língua e cantigas.

⁶ O PNBE é um Programa que promove “o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O atendimento é feito em anos alternados: em um ano são contempladas as escolas de Educação Infantil, de EF (anos iniciais) e de Educação de Jovens e Adultos. Já no ano seguinte são atendidas as escolas de EF (anos finais) e de Ensino Médio. Hoje, o programa atende de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar” (BRASIL, 2012a, p. 38).

O material de formação enviado aos professores do Ciclo de Alfabetização contém manuais com capas nas cores cinza, azul e laranja, em cada caderno é abordada diferentes temas que vão desde a concepção de currículo até temas relacionados às práticas de alfabetização. A seguir são descritos cada um destes cadernos.

Caderno de Formação do Professor Alfabetizador – (Caderno de Apresentação) de capa na cor cinza: neste caderno é apresentado o programa, além da forma de organização do curso, os critérios para seleção de orientadores, as formas de avaliação, etc.;

Caderno de Educação Especial – (A Alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva) de capa na cor cinza. Este caderno discute a alfabetização na educação especial/inclusiva de crianças com deficiência “[...] de ordem motora, cognitiva e sensorial (visual/auditiva)” (BRASIL, 2012a, p. 05). Os casos de deficiências múltiplas, autismo e altas habilidades não são abordados neste caderno, porém, conforme consta em nota de rodapé do mesmo, cabe ao professor adaptar e transferir as atividades às necessidades de seus alunos.

Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios – (Caderno ano 1, unidade 1, capa azul). Este documento aborda os princípios gerais do currículo no ciclo da alfabetização, as concepções de alfabetização a avaliação, os direitos de aprendizagem em língua portuguesa para os 3 anos do ciclo, modelo de ficha para acompanhamento individual para o registro da aprendizagem para ser preenchida pelo professor e ficha para registro do perfil da turma, além de sugestões de leitura e de três atividades para serem desenvolvidas durante os encontros de formação.

Planejamento Escolar: Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa – (Caderno ano 1, unidade 2, capa azul). É destaque neste caderno a importância do planejamento das ações visando os objetivos de ensino para cada fase. Para isso é necessária uma boa organização da rotina, do tempo e o bom uso dos materiais e recursos pedagógicos. São contemplados também os direitos de aprendizagem em história, os materiais e recursos enviados às escolas, sugestões de leitura e duas atividades para serem desenvolvidas durante os encontros de formação;

A Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética – (Caderno ano 1, unidade 3, capa azul). O propósito deste caderno é de refletir o alfabeto como um sistema

notacional e não enquanto código, para isso é feita uma reflexão sobre a apropriação do SEA, o desenvolvimento da consciência fonológica e o conceito de letramento. A discussão é baseada na Teoria da Psicogênese da Escrita. São trazidos relatos de práticas de alfabetização utilizando como recursos os livros e jogos; sugestões de leitura e uma atividade, para serem desenvolvidas durante os encontros de formação;

Ludicidade na Sala de Aula – (Caderno ano 1, unidade 4, capa azul). Nesta unidade o tema central são as brincadeiras e jogos que articulam os conhecimentos das diversas áreas com o lúdico, onde brincar é apresentado como um dos direitos da criança. São apresentados os direitos de aprendizagem de matemática; relatos de experiência, sugestões de leitura e uma atividade, para serem desenvolvidas durante os encontros de formação;

Os Diferentes Textos em Sala de Alfabetização – (Caderno ano 1, unidade 5, capa azul). O foco nesta unidade é a apropriação do SEA e, considerando os diferentes usos da linguagem, a utilização de diferentes gêneros textuais para ampliar a competência dos alunos no uso da linguagem em diferentes contextos. São apresentados relatos de experiências, os direitos de aprendizagem em ciências e geografia, sugestões de leitura e três atividades para serem desenvolvidas durante os encontros de formação;

Planejando a Alfabetização; Integrando Diferentes Áreas do Conhecimento – Projetos Didáticos e Sequências Didáticas – (Caderno ano 1, unidade 6, capa azul). Nesta unidade são abordados os diferentes componentes curriculares e o que se propõe é uma integração destes componentes e a apropriação do SEA e do letramento, tendo como eixo principal a interdisciplinaridade a organização do trabalho pedagógico pode ser organizado por Projetos ou Sequências Didáticas, pois estas formas de organização possibilitam trabalhar as diferentes áreas do conhecimento além das crianças participarem de forma ativa em todas as etapas de desenvolvimento. Na sessão compartilhando é apresentado um projeto didático sobre animais de estimação e um sobre as aves. Há ainda a presença de sugestões de leitura e três atividades para serem desenvolvidas durante os encontros de formação;

Alfabetização para Todos: Diferentes Percursos, Direitos Iguais – (Caderno ano 1, unidade 7, capa azul). É discutida a heterogeneidade dos conhecimentos dos alunos

que é revelada pelos diferentes percursos de vida e oportunidades a que a criança é exposta. Discute-se ainda a diversidade das salas de aula e a organização de agrupamento de alunos, afim de oportunizar um melhor atendimento às necessidades de cada grupo por meio de um planejamento diversificado. Este caderno traz também os direitos de aprendizagem em arte, o uso das obras do acervo de sala nos diferentes eixos da alfabetização: leitura, análise linguística, produção de textos e linguagem oral. Além de um quadro para o monitoramento das atividades contemplando cada um dos eixos citados, as sugestões de leitura e duas atividades para serem desenvolvidas durante os encontros de formação;

Organização do Trabalho docente para a Promoção da Aprendizagem – (Caderno ano 1, unidade 8, capa azul). Este caderno retoma questões já apresentadas nos cadernos anteriores, como planejamento de situações didáticas que garantam a apropriação do SEA e a garantia dos direitos de aprendizagem, e reflete sobre a progressão escolar e a não reprovação. A sessão “Compartilhando”, traz relatos de experiência em que a avaliação é um monitoramento das aprendizagens e ainda o depoimento de três professoras. O caderno também apresenta um roteiro para a avaliação do curso (PNAIC), sugestões de leitura, duas atividades para serem desenvolvidas durante os encontros de formação e em anexo a Resolução nº 07/10 do CNE/CEB, que fixa as DCNs para o EF de 9 (nove) anos.

Fazem parte ainda do material de formação outro Kit que contém 8 cadernos:

Currículo no Ciclo de Alfabetização: Consolidação e Monitoramento do Processo de Aprendizagem – (Caderno ano 2, unidade 1, capa laranja). Este caderno trata da progressão da aprendizagem no três anos do ciclo de alfabetização, do currículo e da importância de monitorar a aprendizagem dos alunos nos eixos de língua portuguesa numa perspectiva interdisciplinar. Este caderno resgata os direitos de aprendizagem de língua portuguesa e traz uma sugestão de registro para acompanhar a aprendizagem, sugestões de leitura e 3 atividades para os encontros em grupo;

A Organização do Planejamento e da Rotina no Ciclo de Alfabetização na Perspectiva do Letramento – (Caderno ano 2, unidade 2, capa laranja). Aqui os temas discutidos na unidade 1 (da mesma cor laranja) são aprofundados, visando

dar subsídios às reflexões acerca do planejamento, avaliação e organização da rotina na alfabetização na perspectiva do letramento. Um quadro foi elaborado contendo uma sugestão de organização da rotina para cada dia da semana. É retomado o direito de aprendizagem em história, além de sugestões de leitura e da sugestão de registro para acompanhar a aprendizagem e sugestões de atividades para os encontros em grupo;

A Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a Consolidação do Processo de Alfabetização – (Caderno ano 2, unidade 3, capa laranja). Nesta unidade são analisadas alternativas didáticas que contribuem para a apropriação do SEA e a importância da reflexão fonológica para a correspondência som/grafia. Apresenta ainda relatos de trabalhos de alfabetizadoras usando as obras complementares do acervo enviado às escolas e com o uso do livro didático e ainda indicação das obras e que elas contribuem, sugestões de leitura e a proposta de uma sugestão de atividade para os encontros em grupo;

Vamos Brincar de Construir Novas Histórias – (Caderno ano 2, unidade 4, capa laranja). A brincadeira e o lúdico são os eixos principais deste caderno, que trazem os estudos de Piaget (1987) para fundamentar as contribuições da atividade lúdica para o desenvolvimento das atividades intelectuais na criança. O uso da literatura é apontado neste caderno como “[...] uma boa oportunidade de abordar de forma lúdica a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética” (BRASIL, 2012a, p. 12). São descritos relatos de experiências de professoras que fizeram o uso de livros associados a aprendizagens e as brincadeiras. A possibilidade de aprender por meio da brincadeira é proposta também para o ensino de outras áreas do conhecimento como a matemática e a história; Constam ainda no material os direitos de aprendizagem de matemática, sugestões de brincadeiras para a sala de aula, de leitura e a proposta de duas sugestões de atividades para os encontros em grupo;

O Trabalho com Gêneros Textuais na Sala de Aula – (Caderno ano 2, unidade 5, capa laranja). Este caderno direcionado ao 2º ano, traz a reflexão acerca da importância da leitura e da produção de textos, destacando a necessidade da escola em trabalhar com uma diversidade de gêneros textuais, além de uma fundamentação sobre o tema, são apresentadas experiências práticas de professoras utilizando os livros que fazem parte do acervo enviado às escolas. Faz referência ainda sobre os direitos de aprendizagem para ciências e geografia,

sugestões de leitura e a proposta de três sugestões de atividades para os encontros em grupo;

Planejando a Alfabetização e Dialogando com Diferentes Áreas do Conhecimento – (Caderno ano 2, unidade 6, capa laranja). Aqui entra em debate a organização do trabalho docente, tomando como ponto de partida os projetos didáticos e as sequências didáticas visando à integração dos diferentes saberes que compõem o currículo e um ensino voltado na perspectiva do letramento. Para isso, concebe-se que o planejamento deve integrar os diferentes saberes e experiências, tendo objetivos claros e considerando as dificuldades e a realidade de cada criança. É discutida a organização dos projetos e sequências didáticas, suas características e finalidades, além de exemplos de professoras que, em suas práticas docentes, trabalharam com projetos didáticos e sequências didáticas. Contém ainda as sugestões de leitura e a proposta de duas sugestões de atividades para os encontros em grupo;

A Heterogeneidade em Sala de Aula e os Direitos de Aprendizagem no Ciclo de Alfabetização – (Caderno ano 2, unidade 7, capa laranja). A heterogeneidade é concebida “[...] como um fenômeno natural e inevitável” (BRASIL, 2012a, p. 05). Dado isso é explicitada a importância do diagnóstico dos conhecimentos dos alunos para a organização dos agrupamentos e a definição das estratégias de ensino para atender as necessidades de cada grupo. O caderno apresenta ainda um relato de atividade desenvolvida a partir do livro didático e uma descrição acerca dos livros enviados por categoria, além de um exemplo de quadro de monitoramento de atividades desenvolvidas com os alunos, sugestões de leitura e a proposta de duas sugestões de atividades para os encontros em grupo;

Reflexões Sobre a Prática do Professor no Ciclo de Alfabetização: Progressão e Continuidade das Aprendizagens para a Construção de Conhecimentos por Todas as Crianças – (Caderno ano 2, unidade 8, capa laranja). Neste último caderno são retomados os temas já tratados nos demais cadernos, cuja proposta é refletir sobre a progressão como uma possibilidade de construção de saberes durante o ciclo de aprendizagem. Para isso é realizado um resgate histórico da alfabetização. Complementa ainda a organização deste material uma reflexão sobre a prática do professor e a importância do registro das experiências como forma de refletir, avaliar e reorientar a prática docente. Na sessão “Compartilhando”, é encontrado um relato

e um depoimento, além de sugestões de leitura e a proposta de duas sugestões de atividades para os encontros em grupo;

Além dos materiais já citados para atender as necessidades durante o processo de formação continuada e no cotidiano da prática docente, outros materiais didáticos foram disponibilizados pelo MEC por meio impresso e digital encontrados no Portal de Formação. O quadro abaixo apresenta todos os recursos disponibilizados na formação do PNAIC:

Manuais e cadernos de apresentação e formação
Oito cadernos com temas específicos para cada encontro de formação
Cadernos para a educação especial
Portal do Professor
Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)
Livros de literatura (PNBE e PNBE Especial)
Obras Complementares
Jogos para a alfabetização
Cadernos de avaliação da Provinha Brasil
Obra do MEC sobre a inclusão da criança de 6 anos no EF
Livros do PNBE do professor
Coleção Explorando o futuro
Coleção Indagações sobre o Currículo

QUADRO 03

MATERIAIS DISPONIBILIZADOS PARA A FORMAÇÃO PNAIC

Elaborado pela autora a partir de dados disponíveis em Brasil (2012a, p. 34-35).

O caderno de apresentação do PNAIC “Formação do Professor Alfabetizador”, enfatiza que caberá ao professor planejar suas ações docentes tomando por base o que consta na proposta curricular, no Projeto Político Pedagógico da Instituição e às discussões presentes no curso de formação, visando garantir a efetiva aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2012a). É também no planejamento de suas ações que o docente irá selecionar os recursos didáticos e irão contribuir no processo de aprendizagem, “[...] passa a ser um momento de escolhas e decisões didáticas e pedagógicas baseadas na reflexão sobre como agir e sobre suas possibilidades” (*Id., Ibid.*, p. 07). Em busca de responder as necessidades de cada etapa de escolarização, bem como os processos de formação individuais dos docentes, “[...] a formação no âmbito do Programa é focada na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são objeto de reflexão” (*Id., Ibid.*, p.28).

Todas estas ações buscaram auxiliar o professor em sua tarefa diária de sala de aula, proporcionando momentos de reflexão sobre o processo de alfabetização, tendo como princípio o letramento e ainda incentivando o uso dos recursos e materiais enviados pelo MEC.

Este professor deve, portanto, ser capaz de selecionar e ou confeccionar materiais pedagógicos, fazer o uso adequado de diferentes textos e livros para criar situações que oportunizem o contato e o aprendizado. Conforme Moraes (2007), o professor deve ser: “[...] um sujeito capaz de reconhecer sua tarefa criadora, não apenas atualizadora, mas, sobretudo, transformadora das novas gerações, tendo em vista nosso mundo complexo e mutante, tão cheio de inquietudes, saltos e sobressaltos” (p. 18).

Na atualidade, mais que um profissional bem preparado, é necessário que sejam efetivamente garantidos os direitos de aprendizagem dos alunos e seu pleno desenvolvimento, considerando ainda que com a ampliação do EF este professor deverá desenvolver:

[...] uma prática reflexiva e crítica, também uma escuta sensível e uma consciência mais elaborada; um sujeito mais atento aos processos auto-organizadores de seus alunos, capaz de olhar para eles e identificar suas necessidades básicas, de intuir suas angústias e de converter tudo isto em subsídios para as atividades de ensino e aprendizagem (BARBIER, 2004 *apud* MORAES, 2007, p17, 18).

Ao dar ênfase à efetivação dos direitos de aprendizagem dos alunos, o PNAIC busca levar aos professores a participação e o entendimento de seu papel na efetivação deste direito, assim aspira-se que eles possam se apropriar destes objetivos levando como metas para sua prática docente. Com isso, torna-se mais claro ao professor, ao planejar suas atividades e estratégias de ensino, onde se pretende chegar. Cabe então a este elencar quais serão os caminhos didáticos que ele vai utilizar para efetivamente garantir estas aprendizagens.

Outro fator que merece destaque na formação do Pacto é que este trouxe para o debate no cenário educacional, por meio dos cadernos de formação, a educação do campo e a educação inclusiva. Isso por entender que estas são formações com peculiaridades específicas que atendem a um público que demandam habilidades e saberes docentes diferenciados.

Por esta razão, em especial o caderno *A Alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva* (BRASIL, 2012a), traz em sua organização de temas a deficiência motora, deficiência intelectual, deficiência visual e baixa visão, deficiência auditiva, a sala de recursos. Apresenta ainda sugestões de leituras para aprofundamento sobre os temas, relatos de experiências, exemplos de uso de jogos para serem trabalhados na alfabetização na perspectiva inclusiva e sequências didáticas.

A formação oferecida por meio do PNAIC entende que o professor exerce um papel fundamental dentro do processo de aprendizagem, já que é ele é o articulador dos saberes e processos mediando métodos, conhecimentos e competências, necessários para o sucesso no processo de alfabetização. Por esta razão a formação preocupa-se com as diversas realidades e demandas que a escola enfrenta.

Sabemos hoje que o trabalho do docente representa uma atividade profissional complexa e de alto nível, que exige conhecimentos e competências em vários campos: cultura geral e conhecimentos disciplinares; psicopedagogia e didática; conhecimento dos alunos, de seu ambiente familiar e sociocultural; conhecimento das dificuldades de aprendizagem, do sistema escolar e de suas finalidades; conhecimento das diversas matérias do programa, das novas tecnologias da comunicação e da informação; habilidade na gestão de classe e nas relações humanas, etc. (TARDIF, 2008, p. 9).

Os Governos Federal, Estaduais e Municipais almejam que, por meio de um programa de formação continuada como é o PNAIC, voltado especialmente aos alfabetizadores, se possibilite uma reconstrução de práticas fundamentadas em teorias e conceitos que levem o aluno a interagir com a língua materna e se aproprie dela.

Outra possibilidade que o PNAIC trouxe para os alfabetizadores é a criação das bibliotecas de classe, e isso só foi possível por meio dos acervos enviados as escolas e que eram destinados às classes de alfabetização, organizados no formato de cantinhos da leitura. Isso fez com que os livros que antes eram vistos nas estantes das bibliotecas e salas de leitura ficassem ao alcance das crianças.

Atingir a meta de alfabetizar as crianças até os 8 anos não é uma tarefa fácil, pois estar alfabetizado significa ter o domínio de diversos códigos linguísticos. Na definição de alfabetização encontrada no manual do PNAIC encontramos:

Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz. (BRASIL, 2012a, p.16).

Imbernón (2010) afirma que é possível perceber por meio desta definição o quanto o trabalho do professor que atua em classes de alfabetização é complexo, já que não se pode trabalhar numa perspectiva de linearidade, nem simplificar esta atuação que afeta e é afetada por diversos fatores.

Por esta razão a formação continuada do professor alfabetizador não pode ser reduzida, nem tratada de maneira simplista, mas sim deve estar articulada com seus saberes da formação inicial, os saberes da sua prática e os que a formação continuada pretende ofertar. “[...] a solução está em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática de formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias” (IMBERNÓN, 2010 p. 40).

[...] chegamos ao último fio condutor, decorrente dos anteriores: a necessidade de repensar, agora, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. [...] expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas (TARDIF, 2002, p. 22-23).

Nesse sentido, as ações voltadas para o PNAIC buscam promover o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos por meio da valorização e da formação docente por este ser um elemento que proporciona a qualidade educacional. Para isso o foco do programa está na reorientação da prática docente, buscando dar suporte teórico para que os professores alfabetizadores possam ter clareza a respeito das necessidades dos seus alunos no processo de aquisição do SEA.

A abordagem adotada pelo PNAIC para a alfabetização é que esta deve “[...] favorecer situações propícias de aprendizagem do funcionamento do sistema de escrita alfabética, de modo articulado e simultâneo às aprendizagens relativas aos usos sociais da escrita e da oralidade” (BRASIL, 2012a, p. 7). De acordo com Ferreira (1993) e Moraes (2005), a escrita alfabética não pode ser entendida como um simples código que transpõe graficamente a fala. Portanto, “alfabetizar-se não é só saber codificar e decodificar, isto é, que o indivíduo precisa dispor de um mínimo de conhecimentos letrados para atuar como sujeito alfabetizado [...]” (MORAIS, 2005, p.29).

Como o lócus da pesquisa é a alfabetização em seu processo inicial, as competências previstas a serem desenvolvidas no primeiro ano do ciclo de alfabetização constam no manual de formação do PNAIC e são descritas no quadro abaixo:

ANÁLISE LINGÜÍSTICA: APROPRIAÇÃO DO SEA	Ano 1
Escrever o próprio nome	I/A/C
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto	I/A/C
Diferenciar letras de números e outros símbolos	I/A/C
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A/C
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e rimas.	I/A/C
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C
Ler, ajustando a pauta sonora ao que está escrito.	I/A/C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A
Dominar a correspondência entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A

QUADRO 04

ANÁLISE LINGÜÍSTICA: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA.

Elaborado pela autora a partir de Brasil (2012a, p. 14).

Por esta razão é de fundamental importância que o professor alfabetizador tenha clareza com relação ao funcionamento do processo de aquisição do SEA, conhecimento este que muitas vezes é fragmentado na formação inicial, deixando lacunas que geram anseios e dificuldades na prática docente.

Para suprir esta necessidade na formação profissional, o PNAIC, por meio da Lei 12.801/13, em seu Artigo 3º, inciso IV, introduz “no currículo das instituições de ensino superior, disciplinas específicas de alfabetização” (BRASIL, 2013). Espera-se com isso que os professores tenham êxito no processo de ensino aprendizagem e na alfabetização dos alunos até o 3º ano.

Considerando que o trabalho dessa pesquisa se desenvolverá junto a alunos provenientes da zona rural e que estes possuem características e singularidades, se exige que neste momento seja descrita a Resolução que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, além de uma descrição dos cadernos de formação desenvolvidos para o PNAIC para a formação do professor que atua na Educação do Campo.

2.2.5 Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo e os Manuais do PNAIC para a Educação do Campo

Estas diretrizes são “um conjunto de princípios e procedimentos” que, reconhecendo as particularidades e características da população rural, visam “adequar o projeto institucional da escola”, vinculando os saberes pedagógicos próprios da escola à realidade na qual se encontra inserida garantindo assim o efetivo exercício da cidadania.

Para que isso se efetive deverão ser observados os princípios de igualdade e de respeito às diferenças seja nos aspectos sociais, políticos, econômicos, assim caberá a cada sistema de ensino elaborar estratégias de organização escolar, incluindo a flexibilização do currículo e do calendário, que poderá ser organizando independentemente do ano civil, sem que haja prejuízo quanto aos conhecimentos ensinados aos alunos.

As atividades pedagógicas propostas podem ser desenvolvidas e organizadas de modo a ocupar os diferentes espaços, criando oportunidades dos alunos

vivenciarem diferentes experiências e ainda que sejam privilegiados momentos onde aconteça “a efetiva participação da comunidade do campo” (BRASIL, 2002).

Desse modo, caberão às instituições de ensino garantir a gestão democrática com a finalidade de consolidar a autonomia da escola, observando as demandas sociais, a qualidade de vida e um desenvolvimento sustentável, além das especificidades do campo. As propostas pedagógicas deverão contemplar estudos relacionados à diversidade, a transformação do campo, o avanço científico e tecnológico, além do protagonismo de crianças, jovens e adultos das comunidades do campo.

No que tange à formação do profissional do magistério, tem-se como exigência mínima para exercício da docência a formação em Nível Médio, na modalidade Normal e/ou formação em curso de licenciatura em instituição de Nível Superior.

Não havendo a possibilidade de assegurar atendimento escolar na comunidade rural é assegurado o atendimento e condições para o deslocamento do aluno até a escola mais próxima.

2.2.6 Educação do Campo: igualdade de direitos e respeito às singularidades

A Educação do Campo na formação da PNAIC foi contemplada com um conjunto de cadernos específicos, voltados para a formação do professor que atua com esta realidade educacional os mesmos temas são debatidos e o que muda é o enfoque. Isso se justifica pelo fato de a educação no campo possuir especificidades que devem ser consideradas, como a identidade do homem do campo, sua relação com o trabalho, à valorização da sua cultura e suas particularidades.

Dados tais argumentos, a formação deve privilegiar os saberes pedagógicos, porém vinculados aos saberes da própria comunidade isso exige que os temas abordados fossem discutidos considerando as necessidades das comunidades do campo.

Por esta razão o material de formação enviado aos professores do Ciclo de Alfabetização contém também 8 manuais com capas com as cores azul, laranja e

verde, onde cada caderno aborda temas desde o currículo até a efetivação da apropriação do SEA. A seguir são descritos cada um destes cadernos.

Currículo No Ciclo De Alfabetização: Perspectivas Para Uma Educação Do Campo – (Educação do Campo 01). Este caderno introduz a discussão sobre a educação do campo e a necessidade de uma formação de professores que atenda e respeita as necessidades e particularidades da educação do campo. Comenta ainda que a necessidade de se valorizar e incentivar as tradições locais e culturais de cada comunidade, a necessidade da organização curricular, espacial e temporal, que torne o aprendizado significativo respeitando as características da comunidade. Aborda que a alfabetização deve acontecer na perspectiva do letramento, valorizando a cultura oral, as cantigas e os “causos”. Discute a necessidade de um currículo pensado para a realidade do campo e a avaliação no ciclo de aprendizagem. Na sessão “Compartilhando”, apresenta os Direitos de aprendizagem no ciclo de Alfabetização - Língua Portuguesa. Traz ainda sugestões de leitura e duas propostas de atividades para serem desenvolvidas durante os encontros de formação;

Planejamento do Ensino na Perspectiva da Diversidade – (Educação do Campo 02). O tema principal deste caderno é o planejamento, considerando os diferentes contextos escolares e as características da educação do campo. Assim, considerando que existem diversas realidades e contextos, há a necessidade de diferentes formas de organizar o currículo e o planejamento das ações visando garantir que o direito de aprendizagem se efetive, mesmo que em contextos diversos. A escola pode então ser organizada com turmas seriadas por agrupamento de alunos de uma mesma etapa; organizada em ciclo; turmas multisseriadas; escolas nucleares e as escolas itinerantes. Apesar dos diferentes contextos e realidades de organização acima citados, cabe a cada instituição garantir que o currículo seja cumprido e que exista uma rotina sistematizada e planejada para que, ao final do ciclo, todos tenham se apropriado dos conhecimentos relativos a cada etapa. A sessão “Compartilhando” discute o papel do professor ao planejar suas ações e a escolha de suas estratégias e matérias de ensino, bem como comenta alguns recursos didáticos essenciais além do PNLD Campo. Apresenta ainda dois exemplos de “práticas docentes”, sugestões de leitura e duas propostas de atividades para serem desenvolvidas durante os encontros de formação;

Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a Consolidação do Processo de Alfabetização em Escolas do Campo – (Educação do Campo 03). Este caderno aborda a importância da consciência fonológica para a apropriação e consolidação do SEA, por meio de práticas contextualizadas e considerando a diversidade e os diferentes saberes do campo. São trazidos os diferentes percursos dos alunos para compreender o referido sistema e as fases da escrita, seguindo a Psicogênese da Escrita. Discute ainda o processo de consolidação da alfabetização ao final do ciclo, por meio da proposta de alfabetizar letrando, com exemplos de atividades envolvendo correspondência som-grafia, consciência fonológica, atividades para desenvolver a fluência de leitura, de produção textual, de ensino das normas ortográficas. A sessão “Compartilhando” traz um relato sobre o uso do trava-língua, sobre produção de legenda em uma turma multisseriada, um relato sobre uso do jogo “Quem escreve sou eu”, uma sequência didática tomando por base uma obra do acervo complementar e uma sequência de atividades para o ensino do “R e RR”, além de sugestões de leitura e duas atividades para serem desenvolvidas durante os encontros de formação;

Brincando na Escola: O Lúdico nas Escolas do Campo – (Educação do Campo 04). Esta unidade discute a importância do brincar e como o uso de jogos pode auxiliar no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética. Defende-se a ideia de que o lúdico faz parte do universo infantil desde a tenra idade e que seu uso torna o ensino mais dinâmico e menos repetitivo, além de que durante jogo a criança utiliza uma grande variedade de saberes. Assim, são apresentados algumas sugestões de jogos como o “ludo do pomar”, “caça-palavras”, “pescaria de palavras”, “adivinha de árvores” e o “roçado ecológico”. Os quais visam auxiliar no processo de aquisição do SEA por meio de lúdico e de elementos do campo. Ainda traz a sugestão de atividades de resgate dos brinquedos e brincadeiras do campo e os diferentes jogos e seus diferentes objetivos, sugestões de leitura e a proposta de 3 atividades para serem desenvolvidas durante os encontros de formação;

O Trabalho com Gêneros Textuais em Turmas Multisseriadas – (Educação do Campo 05). A variedade de textos e sua importância na alfabetização é o tema deste caderno, que destaca a importância do trabalho com os diferentes gêneros textuais e o desafio de trabalhar em turmas multisseriadas. Apresenta ainda uma prática desenvolvida para 2º ano, no qual foram utilizados diferentes gêneros

textuais como: tabela, receita, ficha e outra no qual o gênero apresentado é o repente. Na sessão “Compartilhando”, o uso do livro do acervo ganha destaque com a obra “Viviana, a rainha do Pijama”, e uma sugestão de planejamento sobre hábitos alimentares e saúde bucal, além de sugestões e leitura e a proposta de duas atividades para serem desenvolvidas durante os encontros do curso de formação;

Projetos Didáticos e Sequências Didáticas na Educação do Campo: A Alfabetização e as Diferentes Áreas do Conhecimento Escolar – (Educação do Campo 06). Este caderno traz as especificidades das escolas do campo e como podem ser consideradas no planejamento das ações didáticas. Como possibilidades, são apresentadas as sequências didáticas e os projetos didáticos como uma forma de articular diferentes saberes do componente curricular. O ponto de partida do planejamento da educação do campo deve ser suas diferentes experiências em suas matrizes. Dada esta realidade na elaboração do planejamento, devem ser consideradas as crianças e suas necessidades e também as necessidades da comunidade local, onde essa criança está inserida, o que faz com que o currículo possibilite a construção de identidades individuais e coletivas. Por esta razão, defende-se a ideia de que o trabalho por meio de projetos e sequências didáticas são uma possibilidade que congrega diferentes conhecimentos do componente curricular, articulando às demandas da comunidade. A sessão “Compartilhando” apresenta alguns elementos que devem ser considerados durante o planejamento. Dentre eles: conhecer a comunidade em seus aspectos geográficos e naturais, a organização social e econômica da comunidade, bem como conhecer aspectos referentes à história e a cultura do local. Em seguida são sugestionadas algumas obras que fazem parte do acervo do PNDL relativas a diversidade cultural e o campo; um exemplo de projeto didático e uma sequência didática, bem como sugestões de leitura e a proposta de 3 atividades a serem desenvolvidas durante o curso de formação;

Alfabetização para o Campo: Respeito aos Diferentes Percursos de Vida (Educação do Campo 07). Este caderno reforça a ideia de que a alfabetização na educação do campo deve ser garantida por meio de práticas inclusivas que respeitem e valorizem suas identidades, saberes e experiências. A multiplicidade de saberes deve se configurar como um potencializador para a troca de experiências e o desenvolvimento de habilidades de apropriação do SEA. Para melhor ilustrar isso é

apresentado um quadro no qual constam os direitos de aprendizagem previstos para introdução e consolidação no 1º ano, destaca-se ainda que em turmas multisseriadas os professores pode encontrar alunos do 2º ou 3º ano que ainda não consolidaram tais habilidades, e isso exige um planejamento diversificado. A sessão “Compartilhando” faz uma referência às obras do acervo complementar, um exemplo de atividade planejada a partir de uma obra complementar e uma sugestão de planejamento sobre contos e “causos” de assombração, também um exemplo de quadro para registro de monitoramento das atividades realizadas e de materiais utilizados, além de sugestões de leitura e a proposta de duas atividades a serem desenvolvidas durante o curso de formação;

Organizando a Ação Didática em Escolas do Campo – (Educação do Campo 08).

Neste último caderno de formação os assuntos já abordados como o planejamento, os direitos de aprendizagem e o lúdico são retomados, sempre tomando como pressuposto o fortalecimento da identidade dos sujeitos do campo e suas realidades. Para iniciar qualquer coisa é preciso ter clareza de onde se pretende chegar e, para isso, foram formulados os objetivos de aprendizagem os quais são uma referência do que se espera atingir no ciclo de alfabetização para cada ano. Por esta razão, o currículo não pode ser desconectado da realidade da comunidade onde está inserida a escola, pois caso contrário se torna um amontoado de saberes sem significado e sem intencionalidade. Outro tema que ganha destaque neste caderno é a avaliação, não como um processo de exclusão, de apontar o que o aluno não sabe para poder reter ou promover para o ano seguinte, e sim uma avaliação do aluno, do professor e da instituição, com a finalidade de diagnosticar e redimensionar a prática. A sessão “Compartilhando” apresenta 3 relatos, um relato de experiência realizado em uma turma de 2º ano, onde a avaliação foi utilizada como instrumento de diagnóstico e monitoramento das aprendizagens nos eixos escrita, produção textual e leitura, outro de avaliação de escrita e letramento em uma turma multisseriada e o terceiro é uma avaliação da fluência e interpretação de leitura também em classe multisseriada. Ainda compõem esta sessão três depoimentos de professoras municipais do Estado do Pernambuco e um roteiro para avaliação do curso de formação PNAIC. Ainda constam sugestões de leitura e a proposta de duas atividades a serem desenvolvidas durante os encontros de formação e em anexo a

Resolução CNE/CEB nº 01/02, a qual dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo.

3– METODOLOGIA

3.1 CAMINHOS PERCORRIDOS

Este capítulo destina-se ao desenho metodológico adotado neste estudo e tem por finalidade “[...] descobrir respostas para questões, mediante a aplicação de métodos científicos” (SELLTIZ *apud* MARCONI; LAKATOS, 2002, p.16).

Num primeiro momento, para um aprofundamento teórico e melhor compreensão do tema de estudo foram levantadas fontes primárias e secundárias em um estudo documental e um levantamento bibliográfico. Conforme Marconi e Lakatos (2002, p. 25), o levantamento bibliográfico “[...] é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”.

Fonseca (2002, p. 32) afirma que: “Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto”. O que Marconi e Lakatos (2002, p.71) reiteram não ser uma “[...] mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Com base na afirmativa acima foi efetuado um levantamento nas bases históricas acerca do conceito de criança e infância.

Num segundo momento, traçou-se um breve percurso histórico acerca da alfabetização. Este olhar voltado para a história nos deu subsídios para compreender práticas e métodos de ensino que nos dias atuais são considerados em desuso e tradicionais.

Para chegar até nosso foco de estudo, que é a prática docente baseada na formação oferecida pelo PNAIC, foram revisitados outros dois programas de

formação de professores destinados à formação de alfabetizadores: o PROFA e Pró-Letramento.

Além da pesquisa bibliográfica, o objeto de estudo requer do pesquisador experiências e vivências da prática. Para isso adentrou-se no campo de pesquisa com o intuito de “[...] de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta” (MARCONI; LAKATOS, 2002, p. 83). Esta necessidade se dá, pois conforme argumenta estes autores:

Nas investigações, em geral, nunca se utiliza apenas um método ou uma técnica, e nem somente aqueles que se conhece, mas todos os que forem necessários ou apropriados para determinado caso. Na maioria das vezes, há uma combinação de dois ou mais deles, usados concomitantemente (p.31).

Este estudo trata da Pesquisa-Ação que, conforme aponta Fonseca (2002), neste tipo de trabalho o pesquisador assume um papel de participação, abandonando assim seu papel de observador externo, trazendo para a prática participante conhecimentos que servirão e contribuirão para sua análise enquanto pesquisador e complementa ainda afirmando que:

A pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa (FONSECA, 2002, p. 34).

Assim, acontece ao mesmo tempo a pesquisa e a prática, e ambas as ações são articuladas pelo pesquisador que visa transformar a realidade investigada. Isso acontece por meio da ação reflexiva do pesquisador, que une os saberes práticos fundamentados das teorias, fazendo que a prática seja ressignificada. É por meio da prática que o professor pesquisador pode articular os saberes advindos da sua prática docente com os diferentes saberes que vão se constituindo por meio de cursos de pós-graduação ou de formação continuada, como é o PNAIC.

Conforme analisa Kincheloe (1997, p. 30), de nada adianta uma formação teórica se ela não vier ao encontro dos saberes da prática, isto é, ela acaba sendo mais uma prescrição do que contribuição para a reflexão, pois “[...] sem considerar a

própria experiência do professor a teoria paira sobre ela como uma entidade imutável”.

Franco (2008) argumenta que, por meio da pesquisa-ação, os educadores podem construir saberes mais fidedignos sobre a sua prática e que por meio dos conhecimentos da teoria, novas concepções sobre o fazer docente são produzidos resultando em transformações na prática educativa.

[...] esse processo de construir as práticas que falam, que se autotransformam e que produzem conhecimento não ocorre de uma hora para a outra; daí a importância da pesquisa-ação como instrumento político para propiciar aos docentes mecanismos para que aprendam ou reaprendam a investigar a própria prática de forma coletiva, crítica e transformadora (FRANCO, 2008, p. 113).

Em razão da proximidade do pesquisador com o objeto de estudo, em busca de uma melhor compreensão acerca da realidade vivenciada, a análise dos dados terá uma abordagem qualitativa, onde não há preocupação com quantificações numéricas, mas seu enfoque está na compreensão de uma determinada realidade.

Os aspectos qualitativos da pesquisa, segundo afirma Triviños (1987, p.116), inicia-se aproximadamente na década de 70 na América Latina e este seria um movimento contrário:

Frente à atitude tradicional positivista de aplicar ao estudo das ciências humanas os mesmos princípios e métodos das ciências naturais, começaram a elaborar-se programas de tendências qualitativas, para avaliar, por exemplo, o processo educativo, e a propor "alternativas metodológicas" para a pesquisa em educação.

Mynaio (2001) define que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, e que seu enfoque está nas relações sociais, não podendo assim ficar reduzida a meios operacionais variáveis. Sendo assim, as relações estabelecidas nesta abordagem tendem a ser mais profundos. Em uma pesquisa com abordagem qualitativa “o objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir informações” (DESLAURIERS, 1991, p. 58).

Na busca dessas informações, essa pesquisa foi desenvolvida no período de 29/02 a 29/04/2016 desenvolvendo o seguinte cronograma:

- 29/02/2016 a 04/03/2016 – diagnóstico dos alunos;
- 07/03/2016 a 11/03/2016 – planejamento das atividades;
- 14/03/2016 a 22/04/2016 – aplicação das atividades;
- 25/04/2016 a 29/04/2016 - avaliação

3.2 - CARACTERIZAÇÕES

3.2.1 Do campo da pesquisa

Em razão dos objetivos propostos nesta pesquisa, os sujeitos participantes são alunos matriculados no 1º ano do EF, em uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental, situada na Região do chamado Norte Pioneiro do Paraná, no Município de Japira.



FIGURA 05
LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE JAPIRA/PR
Fonte: <https://goo.gl/rFUDgX>.

De acordo com as informações disponíveis no Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico (IPARDES), publicado em 2015, Japira localiza-se a uma distância de 303,63 quilômetros da capital do Estado do Paraná e conta com uma população estimada em 5.071 mil habitantes.

A principal atividade econômica do município é relacionada às atividades do campo, como a pecuária, agricultura e a criação de animais como granjas de frango. O grau de urbanização é de 55,74% sendo, portanto, uma cidade com extensa área rural. Em razão disso e, devido à organização do transporte de alunos feito pelo

município, as turmas do período vespertino são compostas principalmente por alunos provenientes da zona rural do município. No quesito educação, segundo informações do referido instituto, tem-se o seguinte rendimento:

Tipo de Ensino	Aprovação%	Reprovação %	Abandono%
EF Anos Iniciais	95,5	4,0	0,5

QUADRO 05

TAXAS DE RENDIMENTO EDUCACIONAL NO EF.

Elaborado pela autora com base nas informações do IPARDES (PARANÁ, 2015).

A nota do IDEB, conforme consta no site do INEP, foi de 5,4 em 2013, e o número de alunos matriculados na primeira etapa do Ensino Fundamental, segundo o senso escolar de 2014, foi um total de 354, atendidos em dois turnos (matutino e vespertino). A média de aluno por turma é de 18 crianças para 1 professora regente e o tempo de permanência do mesmo na escola é de 4 horas para cada turno. Os professores são do quadro próprio do magistério pertencentes a Prefeitura Municipal e possuem formação em nível médio (Normal) e superior.

Para poder conhecer melhor a realidade estudada, a pesquisadora fez um primeiro contato com a Secretaria de Educação Municipal, onde foi exposto o interesse de investigação deste estudo e seus objetivos. Estando de acordo com os objetivos desta pesquisa a Secretaria autorizou o contato com a escola. Em conversa com a direção ficou acordado que os sujeitos pesquisados seriam os alunos do período vespertino. Isso porque no trabalho em período integral do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), no período matutino são desenvolvidas as atividades relacionadas ao projeto da turma e no período da tarde as atividades mais relacionadas ao cuidar (como banho e escovação) e o brincar (as crianças são levadas ao parque de areia ou quando o clima não permite, brincam livremente no pátio coberto). Por essa razão a disponibilidade de dispensa no meu trabalho para o desenvolvimento da pesquisa foi no período da tarde.

A escola na qual foi desenvolvida a pesquisa divide o mesmo prédio com uma escola de EF Anos Finais e Ensino Médio. Em um panorama geral, apresenta boa estrutura física, quadra coberta, pátio, uma extensa área externa arborizada, contém 1 laboratório de informática, sala de professores e sala da direção. Possuem aparelhos de som, DVD, televisão, projetor e data-show. Aos alunos é servida uma

refeição durante o recreio; dentro da escola não existe o comércio de outros alimentos e as refeições são elaboradas sob a supervisão de uma nutricionista.

A escola ainda conta com o atendimento de 1 psicóloga e 1 fonoaudióloga, as quais atendem na Secretaria de Educação.

Como o município possui uma extensa área rural, os alunos destas comunidades são transportados até a escola que se localiza na área urbana. Esta realidade vai contra o que muitos militantes buscam, que é uma educação que aconteça no campo, mas a realidade apontada em publicação do PNAIC intitulada *A criança no Ciclo de Alfabetização* (2015) afirma que [...] no Brasil, transladam diariamente crianças e jovens que moram no campo para estudar na zona urbana (BRASIL, 2015, p. 69).

No município pesquisado, este transporte se dá por meio de ônibus, os quais operam somente no período vespertino para alunos da educação infantil pré-escolar, o EF anos iniciais e finais e no período noturno para o EF anos finais e ensino médio. Isso faz com que se concentrem estes alunos provenientes das comunidades rurais no período vespertino, que se inicia às 13 horas.

Dadas as condições de acesso até a escola, considerando o deslocamento de casa até o ponto onde passa o transporte em sua comunidade, muitos alunos precisam se alimentar muito cedo, por volta das 10h30 e 11 horas da manhã. Com isso, sentem fome mais cedo. Visando atender esta demanda e também em razão da quantidade de turmas que dividem o mesmo espaço de convivência, o recreio (de 20 minutos) dos alunos menores, pré-escola e primeiro ano do EF, acontece às 13h30, em seguida às 14 horas o recreio dos alunos do 2º ao 5º ano, e depois o recreio dos alunos da escola de EF anos finais.

Segundo dados do Sistema de Gestão do Transporte Escolar implantando pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) e fornecido pela Secretaria Municipal de Educação de Japira, o município conta com sete rotas do transporte escolar, onde cada uma atende de dois a três bairros e a média de distância é de 120 quilômetros, ida e volta. Cada rota demora, em média, de 1h30 a 1h40. Os alunos ficam em média uns 30 a 40 minutos no ônibus, dependendo do local onde moram, pois quem mora mais longe entra mais cedo e desce mais tarde.

A média de tempo de deslocamento do aluno da sua residência até o ponto onde passa o transporte é calculado em média de 30 minutos.

3.2.2- Dos sujeitos da pesquisa

O presente estudo aconteceu em uma turma do primeiro ano do EF em uma classe composta por alunos provenientes da zona urbana e rural, devido às características do município. A turma era composta por 13 (treze) alunos na primeira semana do ano letivo (02/02 a 04/03), onde a pesquisadora teve o primeiro contato com os alunos e realizou-se um diagnóstico dos níveis de escrita em que as crianças se encontravam.

Considerando-se que a pesquisa teve início bem no começo do ano letivo, época em que as turmas de alunos ainda passam por ajustes de matrícula, assim ao término da coleta de dados, a turma estava composta por 17 (dezesete) alunos, provenientes dos arranjos de matrículas e transferências de turno e turma.

3.2.3. Etapas da Pesquisa

As etapas da pesquisa dividem-se em:

- a) Diagnóstico realizado em um encontro de 4 horas;
- b) Planejamento das atividades levando em consideração os dados do diagnóstico;
- c) Intervenção (que correu durante 18 encontros às quartas, quintas e sextas-feiras – dias em que a escola disponibilizou para o desenvolvimento da pesquisa) e tinham em média 2 horas cada um;
- d) Avaliação que foi realizada em um encontro de 4 horas.

Desta forma a pesquisa soma o total de 50 horas trabalhadas presencialmente com os alunos em atividades envolvendo leitura, escrita e oralidade.

3.2.4 Descrição das intervenções

3.2.4.1 Diagnóstico

O diagnóstico foi realizado no primeiro dia e teve por objetivo auxiliar a pesquisadora na identificação dos níveis de escrita dos alunos para, a partir dele, elaborar as intervenções necessárias. O suporte teórico utilizado para avaliar a construção e hipóteses de apropriação do sistema de escrita alfabética foi a já debatida Teoria da Psicogênese da Escrita.

Cada aluno foi dirigido, por sua vez, a outro ambiente onde a pesquisadora entregou folha tamanho A4, lápis de escrever, caneta hidrográfica e giz de cera, e solicitou que escrevesse seu nome e sua idade para identificar a atividade.

A relação entre letras e números é muito importante e, segundo Ferreiro e Teberoski (1985), possui três momentos, no primeiro a criança tende a confundir letras e números por estes possuírem marcas gráficas parecidas, no segundo momento ela passa a fazer a distinção e classifica as letras como “servem para ler” e os números “servem para contar”. E no terceiro que os números podem ser lidos, mas que possuem funções distintas das funções que encontramos nas letras.

Em seguida eles foram solicitados a fazer vários desenhos e pintar. Após isso, foi sugerido a cada aluno que escrevesse, à sua maneira, o que havia desenhado e posteriormente, que lesse o que havia escrito.

O suporte teórico utilizado para avaliar a construção e hipóteses de apropriação do SEA também foi a supracitada Teoria da Psicogênese da Escrita.

Guiados pela hipótese de que todos os conhecimentos supõem uma gênese, nos preocupamos em averiguar quais são as formas iniciais de conhecimento da língua escrita e os processos de conceitualização resultantes de mecanismos dinâmicos de confrontação entre as ideias próprias do sujeito, de um lado, e entre as ideias do sujeito e a realidade do objeto de conhecimento, de outro (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 260).

3.2.4.2 Planejamento

Na semana seguinte (07/03 a 11/03), após avaliar a turma a pesquisadora iniciou o planejamento da intervenção para o primeiro bimestre do ano letivo, nos meses de março e abril (de 14/03 a 29/04), tomando como referencial o material do PNAIC.

Considerando os dados coletados na avaliação inicial, a pesquisadora planejou uma sequência de atividades que visavam contribuir para o processo de

apropriação do SEA por meio da leitura, da escrita, da oralidade, da literatura, da consciência fonológica, do lúdico e do jogo, conforme recomendação do material produzido pelo MEC, em 2009, intitulado *A criança de 6 anos, linguagem, escrita e o Ensino Fundamental de nove anos*, o qual, em sua apresentação defende que:

Para mobilizar os processos de aprendizagem das crianças de modo a ajudá-las no desenvolvimento das capacidades relacionadas à leitura e à escrita e na construção de representações sobre esse objeto de estudo, as situações de aprendizagem precisam ser sequenciadas, articuladas e contextualizadas, ou seja, as crianças precisam participar de um conjunto de atividades caracterizado por um ciclo de ações e procedimentos de ensino-aprendizagem – as chamadas Situações de Aprendizagem (BRASIL, 2009a, p. 7-8).

Após a fase inicial de diagnóstico e avaliação dos níveis de escrita dos alunos, um novo desafio surgiu, que foi a definição das estratégias e recursos pedagógicos que seriam utilizados a fim de promover a apropriação do SEA. Considerando, conforme exposto, alguns alunos estavam iniciando sua escolarização, o primeiro trabalho a ser desenvolvido foi a construção coletiva do alfabeto com o uso do alfabeto móvel; o trabalho com a consciência fonológica, o uso de palavra estável, da cantiga, do jogo e da literatura.

- CANTIGA: considerando que muitos alunos residem na zona rural, e mesmo os que vivem na cidade, têm fácil acesso ao cotidiano rural, optou-se por trabalhar com a cantiga “Seu Lobato tinha um Sítio”, sendo uma forma de aproveitar os saberes e vivências destas crianças em momentos de situações didáticas.

Segundo Moraes (2012), quando as crianças têm a oportunidade de vivenciar brincadeiras com a língua, como é o caso da cantiga, desenvolvem mais rapidamente as habilidades fonológicas. O autor complementa dizendo que: “Se, ao contrário não têm esse tipo de oportunidade, os seres humanos podem chegar à idade adulta sem conseguir pensar no tamanho das palavras ou sem identificar duas palavras que rimam ou que começa parecido” (*Id., Ibid.*, p. 90).

A cantiga foi apresentada em forma de livro, mas já era conhecida pelas crianças, onde a pesquisadora cantou em conjunto com as mesmas, mostrando as páginas e os animais que viviam no sítio do seu Lobato. Sendo a cantiga um texto que possui rimas e repetições, além de outros recursos sonoros e de fácil memorização, permite que o professor possa trabalhar com as partes orais e

escritas das palavras. A cantiga saiu do livro e foi para o cartaz, onde foi cantada ajustando o falado ao escrito, depois foram convidados alguns alunos para identificar e circular algumas palavras. Concordamos com Moraes (2012, p. 98), quando este afirma que:

[...] é perfeitamente possível conjugar atividades de pura expressão lúdica, em que as crianças dançam e cantam (cantigas de roda ou outros textos poéticos da tradição oral), com atividades em que assistem à leitura de tais textos, participam de tal leitura e começam, curiosamente, a explorar palavras daquele texto.

Por meio desta brincadeira com as palavras, além dos animais que apareciam no texto, outros que as crianças conheciam foram incorporados na cantiga, além de explorar a oralidade nos momentos de diálogo sobre que outras coisas ou objetos que encontramos no sítio.

- ALFABETO: Cagliari (1998) argumenta que no início do processo de alfabetização a criança pode representar sua escrita usando para isso de desenhos, símbolos, números ou outros sinais. Por esta razão é importante que “[...] antes de se ensinar as relações entre letras e sons, aluno deve saber o que é letra e como reconhecê-la quando a encontrar pela frente” (p. 136). O autor supracitado defende ainda que: “Deve haver um cartaz bem grande (ou uma faixa) com as letras do alfabeto em sala de aula, para que os alunos possam consultar sempre que desejarem. Quando o professor for ensinar as relações entre letras e sons, começará pelo nome das letras” (*Id., Ibid.*, p. 137).

- JOGO: visando diversificar as estratégias para o ensino do SEA, o jogo foi utilizado por proporcionar às crianças um momento lúdico onde é possível brincar com as palavras, contribuindo assim para que elas entendam com mais facilidade as relações entre a parte oral e a escrita. A respeito deste tema, Leal *et al.* (2005) argumentam, que ao serem desafiadas, as crianças de diferentes graus de conhecimento sobre a língua interagem e mobilizam saberes sobre a língua. Isso porque na situação de jogo, a “[...] participação das crianças, nessas atividades, é, geralmente, espontânea, o que caracteriza a situação cotidiana de engajamento nos jogos” (LEAL *et al.*, 2005, p. 115).

Assim o jogo torna-se mais uma estratégia didática para o professor que atua na classe de alfabetização, pois faz com que os alunos, ao brincarem, possam

refletir sobre o sistema de escrita sem que se torne uma atividade cansativa e sem sentido. Sendo o professor o mediador da situação lúdica, cabe a este também sistematizar estes saberes, como expõe Kishimoto (2003, p. 37-38), ao afirmar que:

A utilização do jogo potencializa a exploração e construção de conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como a sistematização de conhecimentos em outras situações que não jogo.

Ao jogar com as palavras, os alunos são levados a observar suas partes, analisar semelhanças escritas e sonoras, examinar a quantidade de partes que compõe a palavra, o que contribui para apropriação do SEA.

- **LITERATURA:** a literatura desempenha um importante papel no processo de alfabetização, pois permite que o educando entre em contato com a língua escrita e os seus usos. Concordamos com Rego (1988) quando a autora aponta que, por meio da literatura, os alunos descobrem que a língua escrita, como nos livros de literatura possuem características diferentes das que usamos em nossas conversas diárias e que estes materiais possuem uma função comunicativa. Ao ver o professor ler histórias, o aluno tem a oportunidade de vivenciar a língua escrita e seus usos, mesmo que ainda não seja capaz de ler e escrever de maneira convencional.

A autora argumenta ainda que: “Quando a criança ouve a leitura do texto literário, entra em contato profundo com os diferentes usos da língua escrita, vivenciando as funções informativa, emotiva, apelativa, poética e outras, em sua forma dinâmica e natural [...]” (REGO, 1988, p. 78).

- **PALAVRAS ESTÁVEIS:** algumas palavras se tornam estáveis quando, por meio do contato diário e do registro de tais palavras, a criança passa a reconhecer de memória e usa isso para fazer seus registros de escrita. A palavra memorizada possui um repertório de letras e cada uma ocupa um lugar correto e, ao tentar reproduzir estas palavras estáveis, o aluno reflete sobre as propriedades do SEA. No início da alfabetização o nome do aluno e de seus colegas podem ser trabalhados como palavras estáveis, mas conforme avançam outras palavras, tornam-se estáveis devido ao contato frequente com tais palavras, como o nome da professora, de seus pais ou de um personagem de um livro. Sobre isso, Morais (2012) afirma que:

Quando a criança reescreve de memória seu nome ou outra palavra, para reproduzir a forma convencional, tem que observar as propriedades que determinam que a ordem e o repertório de letras que constituem uma palavra não podem ser mudados, porque a palavra deixa de existir (podendo se transformar em algo que não é palavra ou que é outra palavra) (p. 137).

As palavras estáveis podem ser utilizadas em variadas estratégias didáticas, como comparação de palavras, contagem de letras e sílabas, a ordem das letras ou a repetição delas como, por exemplo, no nome ANA.

- **ALFABETO MÓVEL:** as atividades de escrita usando como recurso o alfabeto móvel são bastante ricas em vários aspectos. Como as letras já estão disponíveis o aluno não tem o trabalho de traçar (trabalho motor de copiar) isso faz com que sua atenção esteja centrada somente nas letras que terá que usar para escrever a palavra. Dispondo de um repertório de letras, ele pode montar e desmontar as palavras, selecionando e organizando as letras para escrever as palavras que se tornam concretas. Morais (2012, p. 140) afirma que, “ao escolher as letras que vai usar, ela se baseia em pistas – as palavras estáveis, as iniciais das palavras que memorizou, embora não saiba grafá-las por completo”.

Assim, as letras do alfabeto móvel são uma ótima opção mesmo para alunos em hipótese de escritas mais avançadas, pois estes podem deter sua atenção nas letras exatas para notar determinados sons e sílabas, auxiliando portanto, na consolidação das relações grafema-fonema.

- **CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA:** a consciência fonológica é essencial para que a criança avance na apropriação do SEA, isso porque, conforme argumenta Morais (2012): “[...] para atingir uma hipótese silábica de escrita, colocando um símbolo para cada sílaba oral, o aprendiz precisa ser capaz de analisar as quantidades de sílabas orais das palavras” (p. 86).

Para isso, o professor pode desenvolver certas habilidades fonológicas como comparar palavras quanto ao seu tamanho, ao número de sílabas, comparar palavras que começam com o mesmo som. O trabalho de consciência fonológica deve ser contínuo e desenvolvido no decorrer de todo o ano letivo, onde as crianças devem ser desafiadas a refletirem sobre a composição das palavras em sua dimensão sonora.

3.2.4.3 – Prática Pedagógica: descrição das atividades propostas

AULA 1:

Objetivo: Apresentar seis letras que sejam iniciais de alunos da turma para a construção de um alfabeto coletivo; Estabelecer relação entre a letra, o nome dos alunos, imagens e objetos.

Recursos Utilizados:

- Folha A4;
- Revistas com imagens variadas;
- Caixa Mágica;
- Objetos variados;
- Quadro Negro;
- Giz;
- Cola;
- Folha de atividades;

Desenvolvimento: A aula iniciou com os alunos organizados em roda onde foi lida a história “Pato! Coelho!”. Realizou-se a leitura das imagens, a localização do título, autores e da editora. Os alunos participavam dando suas opiniões sobre o personagem da história, que para alguns era um pato e para outros era um coelho. No segundo momento da aula a pesquisadora levou para a roda uma caixa e falou para os alunos que tratava-se de uma caixa mágica, criando um clima de mistério e curiosidade sobre o que teria dentro da caixa. Foram selecionados seis alunos que colocavam a mão na caixa e retiravam um objeto que deveria ser nomeado. A pesquisadora escrevia a letra inicial do objeto retirado em folha A4. Feito isso com todas as letras, foram selecionadas imagens de revistas que também iniciavam com aquela letra (por exemplo: Letra E objeto ESCOVA imagem ELEFANTE, ESCOLA). As imagens eram coladas e foram organizadas em um varal no fundo da sala. Tudo isso em consonância com o que orienta o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, ao afirmar que:

É importante que, desde o primeiro momento, o professor tenha na sala de aula o registro do alfabeto em formas e materiais variados, para manuseio pelas crianças (alfabeto móvel, alfa-cabo, alfabeto-concreto, tiras com alfabeto, etc.) e, ainda, mantenha o alfabeto exposto em lugar de destaque (PARANÁ, 1990, p. 36).

O registro de escrita dos alunos foi o desenho e escrita de alguma coisa que inicie com a mesma letra inicial do seu nome (por exemplo: FRANCISCO, letra inicial F, escrita e desenho FOCA).

Solicitar ao aluno que faça o registro por meio de desenho e escrita na fase inicial da alfabetização, conforme consta no documento supracitado, “[...] permitirá à criança o domínio do lápis, e é o seu emprego em situações concretas de desenho e escrita que possibilitará a aquisição e o domínio de traçados cada vez mais perfeitos” (*Id., Ibid., p. 36*).



FIGURA 6
VARAL DO ALFABETO.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

AULA 2:

Objetivo: Proporcionar momento em que o aluno possa ler, ainda que não convencionalmente; Relembrar com os alunos as letras já trabalhadas; Estabelecer relação entre a letra, o nome dos alunos, imagens e objetos.

Recursos Utilizados:

- Folha A4;
- Revistas com imagens variadas;
- Caixa Mágica;
- Objetos variados;

- Quadro Negro;
- Giz;
- Cola;
- Crachá com os nomes dos alunos;
- Alfabeto móvel;
- Folha de atividades;

Desenvolvimento: A aula iniciou com os alunos organizados em roda onde foi lida novamente a história “Pato! Coelho!”. Como os alunos já conheciam a história, a pesquisadora mostrava as páginas e os alunos participavam da leitura, contando o que se recordavam e fazendo uso das ilustrações do livro. No segundo momento da aula, foi realizada a construção do alfabeto coletivo, utilizando a estratégia da aula anterior relacionando mais seis letras aos objetos e depois às imagens e organizando no varal, relembrando as letras já trabalhadas.

Voltando a organizar a turma em roda foram distribuídos os crachás dos alunos, cuidando para que cada aluno pegue um que não era o seu. Assim o desafio proposto era um aluno de cada vez encontrar o dono do crachá. Para isso ele deveria falar de quem era o crachá. Nesse momento, a pesquisadora questionava sobre suas hipóteses levantadas para encontrar o dono, por exemplo: “Eu acho que este é o crachá da Alice. Ele começa com a letra A”. A respeito do nome usado nas classes de alfabetização como palavra estável o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná orienta que: “O nome constitui uma palavra-texto, com grau de significação ímpar: nele está contida toda a história da criança” (PARANÁ, 1990, p. 36). Ainda sobre este tema, Ferreiro e Teberoski (1985) contribuem argumentando que:

No curso deste desenvolvimento a criança pode ter tido a oportunidade de adquirir certos modelos estáveis de escrita, certas *formas fixas* que é capaz de reproduzir na ausência do modelo. Destas formas fixas, nome próprio é uma das mais importantes (se não for a mais importante). (p. 190).

Após realizada a entrega de todos os crachás, a turma foi organizada em duplas e foi entregue alfabeto móvel onde, usando este recurso, o desafio era escrever o próprio nome e o de mais dois colegas da sala. Após a tentativa, quando necessário, os alunos fizeram uso do crachá para comparar à escrita.

O registro de escrita dos alunos foi escrever na folha de atividades os nomes construídos com o alfabeto móvel, lembrando que, como trata-se das primeiras tentativas de escrita, o aluno pode fazer a comparação da sua tentativa com a escrita do nome no crachá, isso porque de acordo com o documento supracitado: “Cabe ao professor analisar a produção escrita, interpretando as hipóteses da criança e fornecendo-lhe material escrito que a oriente na confirmação ou reelaboração destas” (PARANÁ, 1990, p. 38).



FIGURA 7
CONSTRUÇÃO DO NOME UTILIZANDO ALFABETO MÓVEL.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

AULA 3:

Objetivo: Trabalhar o reconhecimento da letra inicial, letra final (análise fonológica);
Relembrar com os alunos as letras já trabalhadas.

Recursos Utilizados:

- Saco contendo a letra inicial do nome dos alunos;

- Revistas com imagens variadas;
- Caixa Mágica;
- Objetos variados;
- Quadro Negro;
- Giz;
- Cola;
- Crachá com os nomes dos alunos;
- Alfabeto móvel;
- Folha de atividades;
- Painel com os nomes dos alunos;

Desenvolvimento: A aula iniciou com os alunos organizados em roda, onde foi cantada a história “Sítio do Seu Lobato”. Ainda em roda, a pesquisadora propôs aos alunos um jogo onde foram mostrados e lidos os nomes dos crachás de todos os alunos. Dentro de um saquinho havia as letras iniciais dos mesmos e, uma a uma, foram sorteadas as letras, faladas em voz alta e mostradas para todos. A criança cujo nome iniciava com a letra sorteada, ficava em pé e pegava seu crachá com a pesquisadora e sorteava a próxima letra e assim por diante até que todas as crianças participassem da brincadeira. Sobre o uso do crachá como recurso no processo de alfabetização, no Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (1990) consta que:

Utilizar-se-ão dos crachás de toda a classe, fazendo-se comparações entre os nomes escritos, quanto ao tamanho (podendo-se proceder a contagem de letras e de sílabas), quanto aos elementos (sonoros e escritos) semelhantes, presentes nos nomes, relacionando os nomes que começam da mesma forma, ou que terminam da mesma forma, etc. (p. 37).

Os alunos voltaram aos seus lugares e na folha de atividades escreveram seus nomes com auxílio do crachá, quando depois desenharam um objeto que iniciasse com a mesma letra do seu nome e escreveram o nome do objeto. Após esta atividade, foi entregue uma folha contendo os nomes dos alunos da sala e a pesquisadora indagou sobre o que eles acreditavam que está escrito na lista? Será que todos os nomes começam com as mesmas letras? E a quantidade de letras era a mesma? Passado este momento, a pesquisadora solicitou que os alunos localizassem e pintassem os nomes de três colegas da sala. Antes de pintar, eram indagados sobre suas escolhas e as estratégias usadas para descobrir e localizar os nomes solicitados. Os mesmos foram ainda desafiados a dizer outras palavras que iniciavam ou terminavam com a letra do nome ditado (por exemplo, o nome ditado

foi RAUL, podendo sugerir a escrita de: RATO, RABO, RALO, etc.). A pesquisadora usou também como suporte um painel contendo os nomes dos alunos que foram lidos por ela, destacando a letra inicial, se teria na classe mais algum aluno que iniciava com a mesma letra, qual era a letra final, quantas letras tem o nome, etc. Em seguida, foi entregue a folha de atividade para completarem um quadro com as informações:

Nome	1ª letra	Quantidade de letras	Forme outra palavra que inicie com a letra do seu nome
Tiago	T	5	Tijolo

QUADRO 06
MODELO DA FICHA DE ATIVIDADES

Nesta atividade os alunos fizeram uso do alfabeto móvel para a escrita do nome e contagem de letras.



FIGURA 8
ATIVIDADE DE ESCRITA COM ALFABETO MÓVEL.
Fonte: Acervo da pesquisadora.



FIGURA 09
PAINEL COM OS NOMES DOS ALUNOS.
Fonte: acervo da pesquisadora.

AULA 4:

Objetivo: Identificar nomes dos colegas por meio do Bingo do nome; Recitar texto de memória (Cantiga); Escrita de palavras; Relacionar imagem a letra inicial.

Recursos Utilizados:

- Cartelas para todos os alunos;
- Folha A4;
- Revistas com imagens variadas;
- Caixa Mágica;
- Objetos variados;
- Quadro Negro;
- Giz;
- Cola;
- Marcadores em EVA;
- Folha de atividades;
- Livro com a Cantiga seu Lobato tinha um Sítio;

Desenvolvimento: A aula iniciou com os alunos organizados em roda onde foi cantada a cantiga do livro “Sítio do Seu Lobato”. Ainda em roda a pesquisadora continuou a construção do alfabeto coletivo. Para a entrega do crachá a

pesquisadora propôs uma atividade onde ocultava parte do nome escrito e os alunos pela letra inicial, ou final, ou quando esta dica não era suficiente, era mostrada a sílaba inicial ou final e deveriam dizer de quem era aquele crachá. Com esta atividade criou-se a necessidade de analisar mais que a letra inicial. Por exemplo, se a letra inicial apresentada era A este crachá poderia ser da ANA e do ANTONY, apresentando a segunda letra ainda não foi possível solucionar o mistério já que as letras disponíveis para a leitura eram NA, presentes em ambos os nomes. Assim, partiu-se para a análise da letra final que no caso era a letra A sendo assim este crachá era da ANA. Em seguida todos retornaram aos seus lugares e foi proposto o jogo do “Bingo do Nome”, onde cada aluno recebeu uma cartela com quatro nomes de colegas da sala e marcadores de E.V.A. A pesquisadora perguntou se os alunos conheciam este jogo e explicou as regras, as quais a cada nome sorteado este deve ser marcado com o E.V.A. Ganha quem completar a cartela primeiro. A respeito do uso do crachá e do nome nas atividades planejadas em classes de alfabetização, o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná orienta aos professores que:

Para criar uma situação real de necessidade de leitura, o professor poderá dispor o conjunto de crachás e pedir que cada um apanhe o seu, ou pedir que alguns alunos os distribuam a seus colegas. Outra possibilidade é explorar os nomes em quadros de chamada para a identificação dos presentes e ausentes, em bingos de letras, dominós de nomes, palavras cruzadas e outros jogos (PARANÁ, 1990, p. 37).

Após o jogo, os alunos copiaram na folha de atividades um dos nomes que tinham em sua cartela, em seguida a partir de uma lista de palavras deverão circular e copiar as que iniciam com a mesma letra do nome escolhido da cartela.

BRUNA	ROBERTO
MARIA	CAROLINA

FIGURA 10
 MODELO DA CARTELA DO BINGO DOS NOMES
 Fonte: Acervo da pesquisadora.

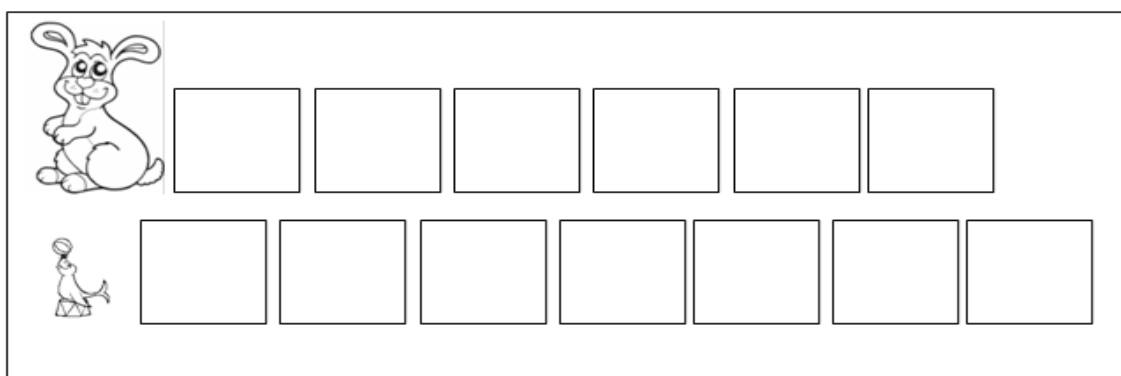
AULA 5:

Objetivo: Proporcionar momentos de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética; Estabelecer relação entre pauta sonora e pauta escrita.

Recursos Utilizados:

- Cartelas para todos os alunos;
- Fichas com nomes dos alunos e dos objetos e animais com a letra inicial de cada dupla;
- Alfabeto móvel;

Desenvolvimento: A aula iniciou com os alunos organizados em roda onde foi novamente cantada a história Sítio do Seu Lobato. Ainda em roda a pesquisadora continuou a construção do alfabeto coletivo, onde foram incluídos os nomes dos alunos nas respectivas letras iniciais. No segundo momento os alunos receberam, em duplas, as folhas de atividades onde eram desafiados a escrever o nome de um animal ou objeto que estava desenhado, cujo nome iniciava com a mesma letra do nome dos alunos da dupla, usando um quadradinho para cada letra (por exemplo: na dupla formada por Carlos e Francisco, a ficha a ser preenchida continha o desenho do COELHO e da FOCA). Para esta atividade os alunos utilizaram como recurso de escrita o alfabeto móvel.



Modelo da ficha de trabalho. A ficha contém duas linhas de sete caixas vazias para escrever. À esquerda da primeira linha há uma ilustração de um coelho, e à esquerda da segunda linha há uma ilustração de uma girafa.

FIGURA 11
 MODELO DA FICHA
 Fonte: Acervo da pesquisadora.



FIGURA 12
 CONSTRUÇÃO DE ESCRITA ANIMAIS UTILIZANDO O ALFABETO MÓVEL
 Fonte: Acervo da pesquisadora.



FIGURA 13
ALUNO COM HIPÓTESE SILÁBICA UTILIZANDO O ALFABETO MÓVEL
Fonte: Acervo da pesquisadora.

AULA 6:

Objetivo: Proporcionar momentos de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética; Ler cantiga mesmo que ainda não convencionalmente; Estabelecer relação entre pauta sonora e pauta escrita; Desenvolver estratégias de leitura; Ler e escrever palavras; Elaborar uma lista.

Recursos Utilizados:

- Cantiga escrita em papel pardo;
- Folha de atividades;
- Fita crepe;

Desenvolvimento: A aula iniciou com os alunos organizados em roda onde foi novamente cantada a cantiga “Seu Lobato tinha um sítio”, em seguida a pesquisadora fixou no quadro a letra da cantiga que foi lida, acompanhando a escrita. Cada aluno recebeu a letra da cantiga para acompanhar e realizar o ajuste entre o falado e o escrito. Realizou-se a leitura apontada pela pesquisadora, afim de que os alunos percebessem a direção da escrita, o espaçamento entre as palavras. Algumas questões foram levantadas durante esta atividade como: Por onde eu

começo a ler meu texto? Ao terminar a primeira linha onde eu devo ir para continuar a ler meu texto? Na sequência, foram escolhidos cinco alunos para localizarem algumas palavras no texto, justificando suas escolhas. A pesquisadora e os colegas sugeriram pistas para o aluno, quando este apresentasse dificuldade em encontrar a palavra. Após encontrar e assinalar no texto as palavras solicitadas, os alunos receberam a folha de atividade onde deveriam pintar as cinco palavras encontradas no texto e copiá-las.



FIGURA 14
ALUNO DO 1º ANO LOCALIZANDO PALAVRAS NA CANTIGA.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

AULA 7:

Objetivo: Promover momentos de reflexão entre oral e escrita; Identificar a letra inicial das palavras; Promover momento de escrita.

Recursos Utilizados:

- Folha de atividades;
- Livro com a cantiga do Sítio do seu Lobato;
- Quadro negro;

- Giz;

Desenvolvimento: A aula iniciou com os alunos organizados em roda onde foi reforçada a cantiga já trabalhada, em seguida a pesquisadora recordou com os alunos os animais que aparecem na música, qual é a letra inicial que usamos para escrever o nome desses animais e outras palavras que são escritas com tais letras. As palavras foram anotadas no quadro negro em formato de lista de palavras. Sobre a construção de listas de palavras, Cagliari (1998) contribui apontando que:

Escrever listas de palavras para mostrar as funções das letras será um procedimento cotidiano. Os exemplos das listas servirão para uma discussão reflexiva sobre as relações entre letras e sons e demais fatos linguísticos, como a variedade dialetal e a ortografia (p. 138).

Em seguida, os alunos fizeram o registro da lista construída coletivamente na folha de atividades.

AULA 8:

Objetivo: Promover um momento lúdico por meio do jogo; Dominar a correspondência entre letras e seu valor sonoro; Refletir sobre o sistema de escrita alfabética por meio do jogo; Promover momento de escrita; Comparar palavras; Gênero textual Regras de jogo.

Recursos Utilizados:

- Manual didático: Jogos de Alfabetização que compõem o kit do PNAIC;
- Alfabeto móvel;
- Folha de atividades;
- Jogo Palavra dentro de palavra;

Desenvolvimento: A aula iniciou com os alunos organizados em grupos de quatro alunos, onde a pesquisadora apresentou o jogo “Troca Letras”. Foi mostrada a caixa do jogo, as peças que o compõem, localizado na caixa o nome do jogo “Palavra dentro de palavra” e realizada a leitura do manual de regras. Após o momento lúdico do jogo, a pesquisadora, com auxílio dos alunos, elaborou uma lista no quadro negro com palavras encontradas no jogo que foi lida em conjunto com os alunos. Em seguida, os alunos receberam a folha de atividades e copiaram algumas palavras da lista.



FIGURA 15
JOGO TROCA LETRA ACERVO PNAIC
Fonte: Acervo da Pesquisadora.

AULA 9:

Objetivo: Conhecer as letras do alfabeto; Compreender que ao mudarmos uma letra escrevemos outra palavra; Estabelecer correspondência grafofônica; Promover momento de escrita; Comparar palavras; Gênero textual Regras de jogo.

Recursos Utilizados:

- Manual didático: Jogos de Alfabetização que compõem o kit do PNAIC;
- Alfabeto móvel;
- Folha de atividades;
- Quadro de pregas;
- Jogo Troca Letras;

Desenvolvimento: A aula iniciou com os alunos organizados em três grupos. A pesquisadora reapresentou o jogo “Troca Letras”. Após o momento lúdico, a pesquisadora fez o registro no quadro das palavras e suas trocas e os alunos copiaram na folha de atividades as palavras e suas trocas (por exemplo: se a palavra escrita fosse PATO, qual letra eu devo usar para escrever RATO?).



FIGURA 16
 ATIVIDADE COM O JOGO TROCA LETRA ACERVO PNAIC
 Fonte: Acervo da Pesquisadora

AULA 10:

Objetivo: Comparar palavras; Desenvolver a consciência fonológica; Gênero textual; Regras de jogo.

Recursos Utilizados:

- Manual didático: Jogos de Alfabetização que compõem o kit do PNAIC;
- Folha de atividades;
- Quadro de pregas;
- Jogo Bingo dos Sons iniciais.

Desenvolvimento: A aula iniciou com os alunos organizados em duplas. A pesquisadora apresentou aos alunos o jogo “Bingo dos Sons Iniciais”. Foi mostrada a caixa do jogo, as peças que o compõem, localizado na caixa o nome do jogo e realizada a leitura do manual de regras. Após o momento lúdico do jogo a pesquisadora entregou as folhas de atividades e solicitou que cada dupla fizesse a cópia das palavras contidas na cartela do jogo e marcasse a sílaba inicial.



FIGURA 17
 JOGO BINGO DOS SONS INICIAIS ACERVO PNAIC
 Fonte: Acervo da Pesquisadora.

AULA 11:

Objetivo: Antecipar sentidos na leitura; Dominar a correspondência entre letras e seu valor sonoro; Promover momento de escrita.

Recursos Utilizados:

- Livro “Viviana a Rainha do Pijama”;
- Folha de atividades;

Desenvolvimento: A aula iniciou com os alunos sentados em roda e a pesquisadora apresentou à turma o livro “Viviana, a Rainha do Pijama”. Antes de iniciar a leitura, os alunos foram indagados sobre o que eles imaginavam ser aquela história, quem seriam seus personagens e sobre o que eles imaginavam que seria a história. Após este primeiro momento, a pesquisadora contou o título e perguntou o porquê deles acreditarem que a história tem este título. Durante a leitura os alunos foram questionados sobre como era o pijama de cada animal que apareceu na história. O Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná orienta ainda que:

No início do processo de alfabetização é através do professor, sobretudo, que se dará contato da criança com o conteúdo dos textos escritos em língua padrão. O professor lê para as crianças e, ao realizar o ato de ouvir, elas já realizam, também, uma forma de leitura. De fato, ouvir implica uma atribuição de sentido ao texto lido, para a qual é necessário acionar os esquemas de experiências anteriores (PARANÁ, 1990, p. 38).

No segundo momento da aula a pesquisadora elaborou uma lista, no quadro negro, dos animais convidados para a festa da personagem Viviana, onde os alunos fizeram o registro da lista de convidados na folha de atividades.

AULA 12:

Objetivo: Antecipar sentidos na leitura; Dominar a correspondência entre letras e seu valor sonoro; Ler ainda que não convencionalmente; Recontar a história já conhecida de memória; Produzir história oralmente;

Recursos Utilizados:

- Livro “Viviana a Rainha do Pijama”;
- Folha de atividades;
- Quadro negro;
- Giz;

Desenvolvimento: A aula iniciou com os alunos sentados em roda e, como já conheciam a história, a pesquisadora releu a história só mostrando as páginas e solicitando que os alunos falassem o que acontecia, fazendo as intervenções se necessárias.

Ler para as crianças histórias, avisos, notícias, poesias e escrever bilhetes em todas as oportunidades que surgirem, são, entre outras, formas de levar a criança à apropriação da linguagem escrita de forma significativa, isto é, compreendendo a sua função social. Ela precisa entender que usamos a escrita para escrever sobre algo, para alguém ler e com algum objetivo (registrar uma ideia ou vivência, informar, etc.) (PARANÁ, 1990, p. 41).

No segundo momento a pesquisadora escreveu no quadro negro o nome dos personagens da história e solicitou aos alunos que dissessem outras palavras que iniciem com a letra inicial de cada um dos personagens e, a cada nome falado, a pesquisadora solicitava que os alunos dissessem quais eram as letras necessárias para escrever aquela palavra. Em seguida, os alunos fizeram a cópia das palavras na folha de atividades.

AULA 13:

Objetivo: Antecipar sentidos na leitura; Dominar a correspondência entre letras e seu valor sonoro; Promover momento de escrita.

Recursos Utilizados:

- Livro “Viviana a Rainha do Pijama”;
- Alfabeto móvel;
- Folha de atividades;
- Quadro negro;
- Giz;

Desenvolvimento: A aula iniciou com os alunos sentados em roda e, como já conheciam a história, a pesquisadora a releu só mostrando as páginas e solicitando que os alunos falassem o que acontecia, dando ênfase aos elementos que apareciam na festa do Pijama. Esta estratégia foi utilizada em razão da necessidade apontada no Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990), a qual orienta que: “Um mesmo texto deve ser explorado durante alguns dias seguidos, através de atividades como leitura intuitiva, ilustração, reprodução oral (que podem ser feitas individual e coletivamente) [...]” (PARANÁ, 1990, p. 39).

No segundo momento, a pesquisadora solicitou que os alunos escrevessem com apoio do alfabeto móvel as coisas encontradas na festa como COROA, BALÃO, BOLO, etc. Depois os alunos escreveram estas palavras na folha de atividades.

AULA 14:

Objetivo: Antecipar sentidos na leitura; Promover momento de escrita; Fazer a contagem de letras.

Recursos Utilizados:

- Livro “Viviana a Rainha do Pijama”;
- Alfabeto móvel;
- Folha de atividades;
- Quadro negro;
- Giz;

Desenvolvimento: A aula iniciou com os alunos sentados em roda e a pesquisadora foi mostrando as páginas do livro e os personagens, indagando onde moram, com é a paisagem e de acordo com as respostas dos alunos foi elaborada uma lista de

palavras no quadro negro em seguida os alunos copiaram as palavras na folha de atividades.

AULA 15:

Objetivo: Antecipar sentidos na leitura; Dominar a correspondência entre letras e seu valor sonoro; Promover momento de escrita; Levar a reflexão sobre a escrita por meio da rima; Abordar o gênero textual rima; Desenvolver a consciência fonológica.

Recursos Utilizados:

- Livro “Viviana a Rainha do Pijama”;
- Folha de Atividades;
- Quadro Negro;
- Giz;

Desenvolvimento: A aula iniciou com os alunos sentados em roda e a pesquisadora mostrou no livro o trecho em que a Viviana escreve uma carta para o Jacaré e, ao final, ela faz o uso da rima.

SENHOR JACARÉ,
 TODO CHEIO DE DENTES
 QUE TIPO DE PIJAMA
 O DEIXA MAIS CONTENTE?

QUADRO 07
 ATIVIDADE COM RIMA
 FONTE: Elaborado pela autora.

Depois a pesquisadora entregou aos alunos a folha de atividades com este trecho da carta e solicitou que as palavras que rimam fossem pintadas, pois “[...] através da rima a criança poderá descobrir as semelhanças entre oralidade e escrita das palavras” (PARANÁ, 1990, p. 39). A pesquisadora selecionou a palavra DENTE do texto e solicitou que os alunos falassem outras palavras que rimavam com esta e as escreveu no quadro, onde os alunos fizeram a cópia na folha de atividades. Outra atividade proposta envolvendo a rima foi a entrega de um quadro contendo nove

nomes e, após fazer a leitura, os alunos deveriam pintar os que terminam com o mesmo som de Viviana. Conforme consta no Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná:

É comparando as semelhanças e diferenças entre palavras que a criança se apropriará das diversas possibilidades de combinação dos elementos gráficos e seu valor ou valores sonoros. Através de atividades, o professor encaminhará os alunos para a compreensão progressiva das relações que organizam nosso sistema gráfico (PARANÁ, 1990, p. 39).

MARIANA	MARCELO	PEDRO
LEILA	LUANA	JULIANA
GEOVANA	MARIA	THAINÁ

QUADRO 08

ATIVIDADE COM NOMES

Fonte: Elaborado pela autora.

AULA 16:

Objetivo: Dominar a correspondência entre letras e seu valor sonoro; Promover momento de escrita.

Recursos Utilizados:

- Livro “Viviana a Rainha do Pijama”;
- Folha de Atividades;
- Quadro Negro;
- Giz;
- Alfabeto móvel;

Desenvolvimento: A aula iniciou com os alunos sentados em roda e a pesquisadora mostrou as páginas do livro “Viviana, a Rainha do Pijama” e recordou com os alunos quem eram os personagens convidados para a festa, como era escrito o nome de cada um deles, que letras eram necessárias. No segundo momento, os alunos receberam a folha de atividades e o alfabeto móvel para fazer a construção de escrita usando uma letra para cada quadradinho, feito isso eles copiaram os nomes na folha.

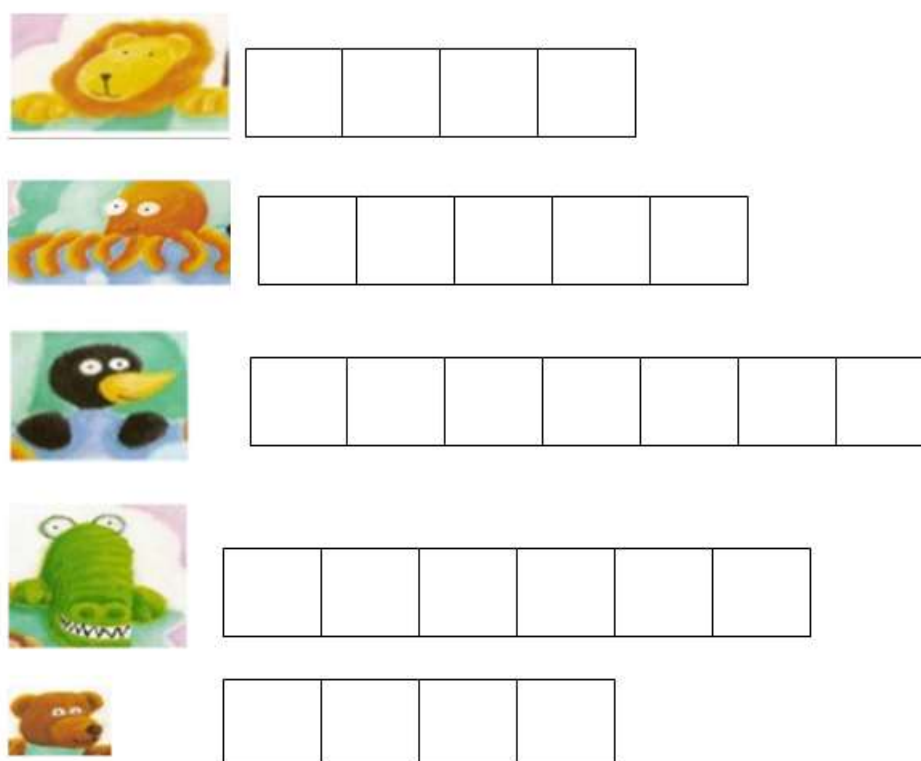


FIGURA 18
 MODELO DA ATIVIDADE PROPOSTA NA AULA 16
 Fonte: Acervo da Pesquisadora.

AULA 17:

Objetivo: Dominar a correspondência entre letras e seu valor sonoro; Promover momento de escrita; Formular lista de palavras com referência em imagens.

Recursos Utilizados:

- Folha de Atividades;
- Quadro Negro;
- Giz;
- Alfabeto móvel;
- Cartela com imagens de animais;

Desenvolvimento: A aula iniciou com os alunos sentados em roda e a pesquisadora mostrou uma cartela com imagens de diversos animais. Eles foram nomeados oralmente pelos alunos, indicado a letra inicial e a letra final. Em seguida a turma recebeu as folhas de atividades onde deveriam, de acordo com a ilustração, escrever o nome do animal no local correspondente. Esta atividade visou desafiar os alunos a tentar escrever conforme sabiam. Isso porque o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990) orienta que:

A criança deverá ter ainda, oportunidade de registrar suas ideias. Deve-se incentivá-la a escrever e valorizar suas tentativas. A apropriação da linguagem escrita implica em usá-la, praticá-la (mesmo sem tê-la ainda dominado). Pois é enquanto escreve que a criança aprende sobre a escrita, é vivenciando situações reais e significativas de leitura e escrita, que a criança vai internalizando esse saber (PARANÁ, 1990, p. 41).

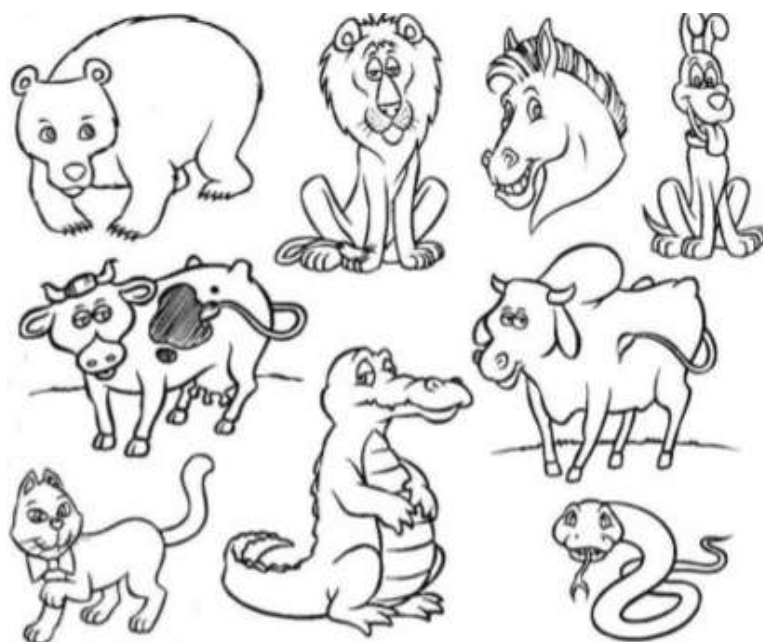


FIGURA 19
ILUSTRAÇÃO DA ATIVIDADE COM ANIMAIS
Fonte: Acervo Da Pesquisadora.

COMEÇA COM A LETRA C	COMEÇA COM A LETRA U
TERMINA COM A LETRA A	TERMINA COM A LETRA E

QUADRO 09
MODELO DA ATIVIDADE PROPOSTA.
FONTE: elaborado pela autora.

AULA 18:

Objetivo: Dominar a correspondência entre letras e seu valor sonoro; Promover momento de escrita; Formular lista de palavras com referência em imagens.

Recursos Utilizados:

- Folha de Atividades;
- Lápis de escrever;
- Lápis de cor;

Desenvolvimento: Nesta aula os alunos foram desafiados a trocarem de lugar com a personagem da história do livro “Viviana a Rainha do Pijama” e imaginarem com seria uma festa do pijama deles. Quem seriam os convidados? Para isso, utilizaram de desenho e escrita. Nesta atividade foram avaliadas as hipóteses de escrita dos alunos.

3.2.4.4 Avaliação

Ao término da aplicação das intervenções realizou-se um novo diagnóstico, composto de desenho e escrita para que a pesquisadora pudesse avaliar os avanços nas hipóteses de escrita de cada aluno, bem como as aquisições referentes ao SEA que foi trabalhado nas intervenções.

Para isso, partindo do livro de literatura trabalhado durante a sequência de atividades, foi proposto aos alunos um desafio: imaginar uma festa e representar isso por imagens (desenhos) e, em seguida, realizar a tentativa de escrita das imagens desenhadas por eles.

4. ANÁLISE

4.1. Questionário sócio familiar

Para uma melhor compreensão de quais eram os participantes do campo de pesquisa e considerando a importância de se conhecer a realidade local e o contexto no qual os alunos deste estudo se inserem, a pesquisadora elaborou um questionário sócio familiar para traçar um panorama da turma pesquisada.

Faz-se necessária uma análise do contexto e do ambiente dos alunos, bem como as relações que estabelecem em suas comunidades. Em razão do pouco tempo que permanecem na escola, boa parte das interações das crianças acontece na comunidade em que vive, esta comunidade pode ser entendida como o lar, e os demais espaços frequentados pela criança.

Por esta razão, concordamos com Bransford, Brown e Cocking (2007), quando afirmam que: “Se o ensino é concebido como a construção de uma ponte entre o tema e o estudante, os professores centrados no aprendiz mantêm um olhar constante em ambas as extremidades da ponte” (p. 179).

O questionário é composto de 8 (oito) questões objetivas e dissertativas e foi encaminhado aos familiares dos 17 (dezessete) alunos matriculados na turma pesquisada, dos quais, 11 (onze) foram respondidos e devolvidos à pesquisadora. Os resultados são apresentados em forma de gráfico para melhor compreensão dos dados obtidos. Apesar da pesquisa ser qualitativa, os dados quantitativos ilustraram melhor a realidade de pesquisa.

Constatamos que 64% dos alunos são provenientes da zona rural, e apenas 36% residem na zona urbana, como demonstra o gráfico a seguir:

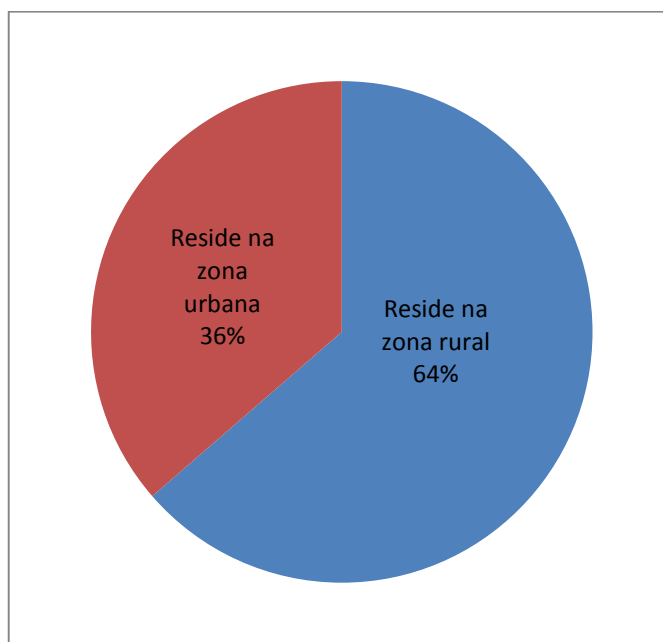








FIGURA 20
GRÁFICO 1 - LOCAL DA RESIDÊNCIA
Fonte: Elaborado pela autora.

Dos 11 (onze) questionários que retornaram, 7 (sete) deles eram de alunos que residem na zona rural, sendo que a distância percorrida da zona rural de casa, até a escola, os dados estão organizados no quadro abaixo:

Um aluno reside à		1 km de distância da escola
Um aluno reside à		4 km de distância da escola
Um aluno reside à		6 km de distância da escola
Um aluno reside à		8 km de distância da escola
Um aluno reside à		9 km de distância da escola
Dois alunos residem à		15 km de distância da escola

QUADRO 10

DISTÂNCIA DA CASA ATÉ A ESCOLA.

FONTE: Elaborado pela autora.

Estes dados comprovam a realidade de muitas crianças que vivem na zona rural e que, conforme afirmam Shimazaki e Menegassi (2015), “[...] são obrigados a sair muito cedo de casa, ficando horas no interior dos veículos e chegando exaustos às aulas, o que pode levá-los a não apresentar o rendimento escolar esperado” (p. 69).

Outra variável considerada no questionário foi acerca do trabalho da criança do campo, considerando que muitas auxiliam seus familiares em pequenas tarefas como: alimentar pequenos animais, cuidar da horta, etc. Entretanto, cabe salientar aqui que não se trata de trabalho infantil, tendo em vista que as crianças não executam estas tarefas para sustentar a família ou obter algum rendimento. Isso acontece devido à própria lógica da agricultura familiar, onde todos participam das rotinas do campo, desde a mais tenra idade.

Assim, foi questionado aos 7 (sete) pais de alunos que residem na zona rural, se os filhos participam em algum momento da dinâmica produtiva da família ou se auxiliam em alguma tarefa e as respostas obtidas foram: um não respondeu esta questão, cinco dizem que o filho não auxilia e um que o aluno ajuda na horta. Apesar de ser comum nas comunidades rurais a participação das crianças em diversas atividades da rotina do campo, na realidade pesquisada este dado não se mostra relevante, indicando que as crianças em questão, não participam do trabalho rural familiar.

Quando os participantes foram questionados sobre quantas pessoas residem na casa, dos que responderam: em uma casa residem três pessoas, em três casas residem quatro pessoas e em três casas residem cinco pessoas:

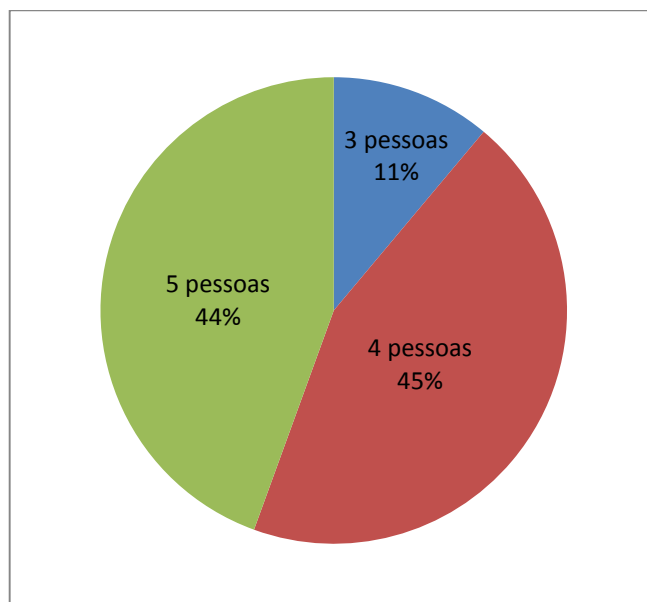


FIGURA 21
GRÁFICO 2 – FAMÍLIA RURAL
FONTE: Elaborado pela autora.

O mesmo questionamento quando realizado aos pais dos alunos que residem na zona urbana apontam que das quatro famílias participantes desta amostragem, em duas casas residem três pessoas e em duas casas residem quatro pessoas.

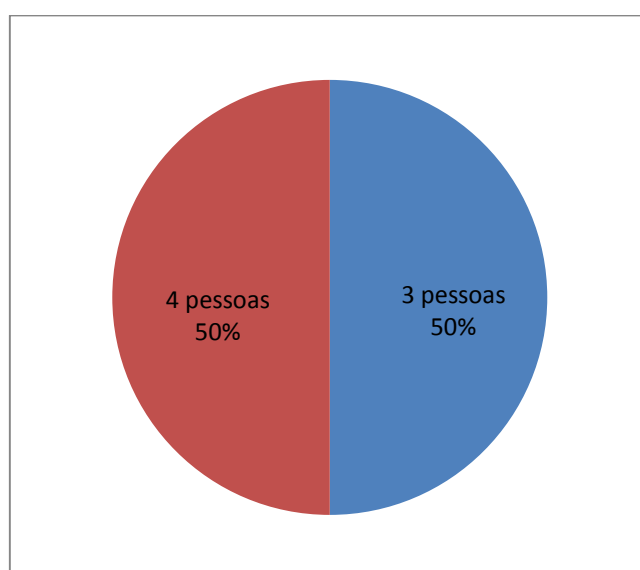


FIGURA 22
GRÁFICO 3 – FAMÍLIA URBANA
FONTE: Elaborado pela autora.

Os dados mostram que a composição familiar dos alunos que residem na zona rural é maior do que a dos alunos que residem na zona urbana. Porém, devido aos limites desta pesquisa não foi possível averiguar se é devido ao número maior de filhos ou outros familiares que residam em conjunto, como avôs ou tios.

Outro questionamento levantado foi se todos os pais dos alunos residentes na zona rural trabalham com atividades agrícolas ou outra atividade na propriedade (trabalhavam na roça). Apesar de muitos residirem na zona rural, este questionamento apresenta o resultado que nem todos os que residem na zona rural trabalham na propriedade. Isto é, exercem suas funções em outra localidade e não necessariamente na propriedade rural onde residem. Este fato já foi apontado por pesquisa realizada por Izique (2012, p. 203), onde os resultados “[...] dão conta de que 44,7% dos brasileiros que residem na zona rural têm renda proveniente de atividades não agrícolas”.

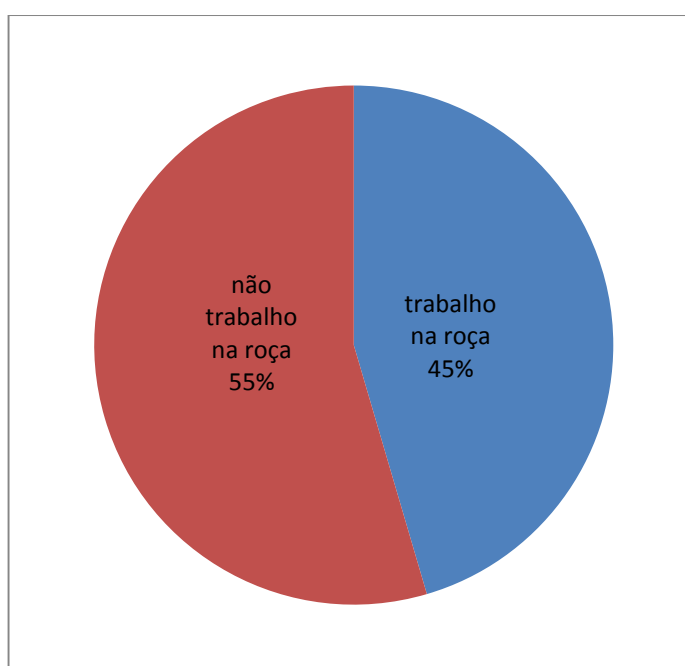


FIGURA 23
GRÁFICO 4 - LOCAL DE TRABALHO DOS PAIS
FONTE: Elaborado pela autora.

Nossos dados não são suficientes para apontar quais são as atividades exercidas pelos pais dos alunos, nem sua localidade.

As questões seguintes indagam a respeito à educação infantil e se a criança frequentou o CMEI, bem como se fez a Pré-Escola. Os resultados apontam que o

acesso à educação infantil, entendido como um direito social da criança, ainda é um grande desafio, ainda mais quando esta criança reside no campo.

No município pesquisado, não há instituição que ofereça educação infantil nas comunidades rurais. Tal fato foi apontado por Rosenberg e Artes (2012, p. 39), ao constatarem que “[...] quase $\frac{1}{4}$ de matrículas de educação infantil de crianças de até seis anos de idade residentes em área rural ocorre em estabelecimentos urbanos”. Os sete alunos dessa pesquisa que residem na zona rural, não frequentaram o CMEI (de 0 a 3 anos).

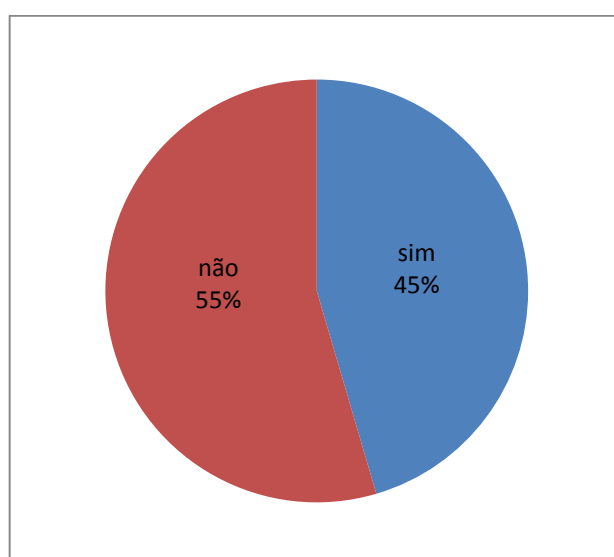


FIGURA 24
GRÁFICO 5 – FREQUENTOU O CMEI.
FONTE: Elaborado pela autora.

Em se tratando na educação pré-escolar, cinco deles frequentaram e dois deles dois iniciaram sua vida escolar no 1º ano do EF.

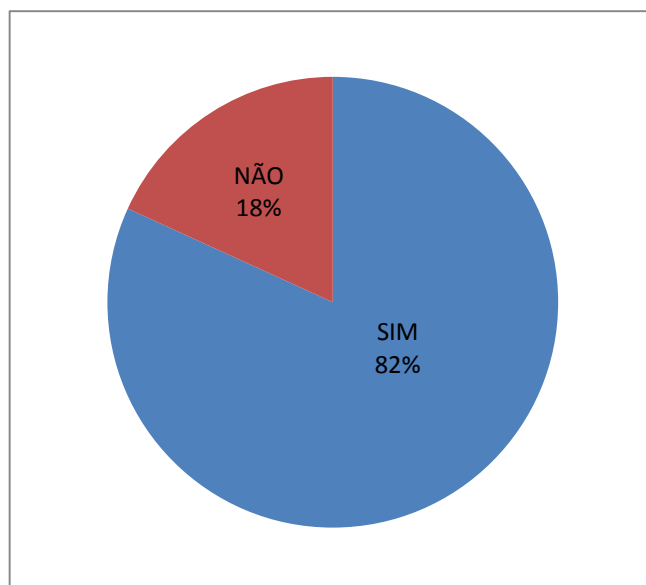


FIGURA 25
GRÁFICO 6 – FREQUENTOU A PRÉ ESCOLA
FONTE: Elaborado pela autora.

Em seus estudos sobre a aprendizagem das crianças, Brandsford, Brown e Cocking (2007, p. 52) apontam que “[...] o mesmo estímulo é percebido e entendido de maneira diferente, dependendo do conhecimento trazido pela pessoa para a situação”. Isso fornece pistas valiosas ao mostrar porque, muitas vezes, o professor consegue resultados diferentes em sua sala de aula nos processos de ensino aprendizagem. Dependendo do ambiente em que se encontram, algumas situações de interação entre as crianças e os adultos são empobrecidas e sua aprendizagem acontece mais por meio da observação, já em outras culturas as situações de aprendizagem são estimuladas mesmo em crianças muito pequenas.

Longe de ser uma fase de preparação para o Ensino Fundamental, a Educação Infantil tem sua importância enquanto uma etapa que tem por finalidade, segundo a LDB, “[...] o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2010, p. 25).

Sendo assim, consta no Parecer CNE/CEB nº 20/09 que trata da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil aponta que o acesso à Educação Infantil em creches e pré-escola possibilita às crianças de diferentes classes sociais e realidades participarem de um espaço privilegiado para a

convivência e, ainda, “[...] de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade [...]” (*Id.*, 2009, p. 5).

Conhecer, entre os alunos, quais possuem acesso à escolarização anterior ao 1º ano do EF, nos deram pistas importantes, já que dentro do campo de pesquisa dois alunos que apresentaram maior dificuldade no processo de apropriação do SEA são os que não frequentaram nem mesmo a pré-escola.

Em razão disso, se mostra importante ao professor/pesquisador reconhecer que as diversas bagagens culturais podem o ajudar a desenvolver meios e estratégias pedagógicas que considere os diferentes saberes e entenda as dificuldades ou limites apresentados pelos alunos, como pontes sobre o qual pode se construir um novo aprendizado [...] “e não como sinal de *déficit*” (BRANDSFORD; BROWN; COCKING, 2007, p. 104).

Leal *et. al* (2005) argumentam sobre a importância da educação infantil e assevera dizendo que quando as crianças têm a oportunidade de frequentar a educação infantil “[...] chegam à sala de aula já tendo certa familiaridade com as letras, sabendo nomeá-las e, alguns, até entendendo a lógica de junção dessas letras para formar palavras [...]” enquanto que na ausência de estímulos e de oportunidades de aprendizagem, algumas crianças “[...] chegam sem compreender que os símbolos que usamos (letras) são convenções sociais e acham que podem escrever com rabiscos ou mesmo com desenhos” (p. 89).

Os resultados também apontam que a escolarização média dos pais dos alunos da turma pesquisada é baixa, deixando em evidência a desigualdade educacional, principalmente quando estes são provenientes do contexto rural. Segundo Souza (2012), a escolaridade da população agrícola é, em média, de 4,1 anos enquanto que a da população dos centros urbanos é em média de 9,3 anos.

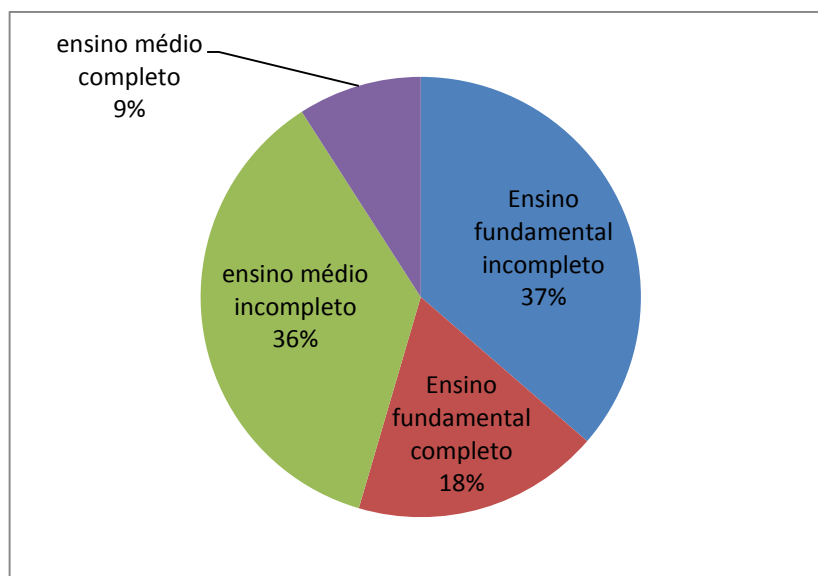


FIGURA 26
GRÁFICO 7 – GRAU DE ESCOLARIDADE DO CHEFE DA FAMÍLIA
FONTE: Elaborado pela autora.

Para melhor compreender a realidade investigada e os sujeitos desta pesquisa, um levantamento foi realizado junto à escola a respeito das datas de nascimento dos alunos. Dos quais, sete alunos concluíram o primeiro bimestre letivo com seis anos completos (aniversariantes dos meses de março e abril), um aluno fez seis anos até o final do primeiro semestre letivo (em maio) e três alunos completaram seis anos no segundo semestre (em julho, outubro e dezembro).

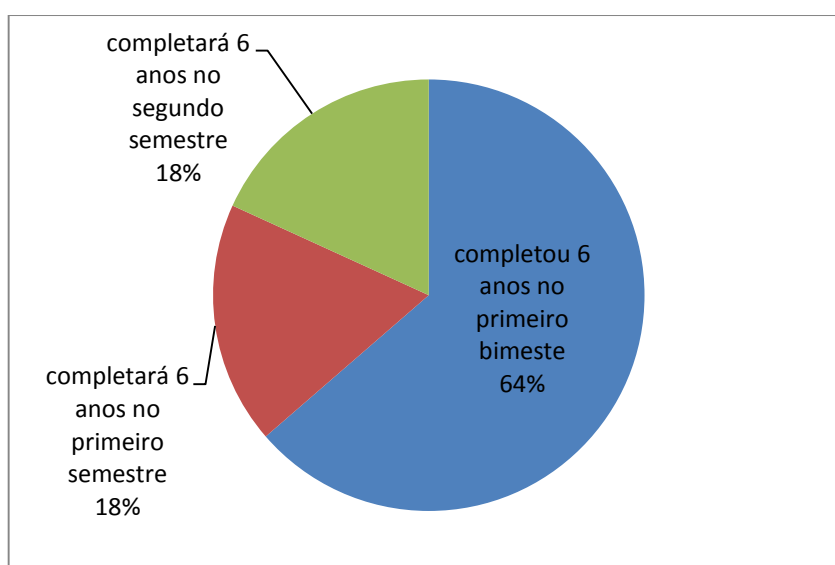


FIGURA 27
GRÁFICO 8 – LEVANTAMENTO DA IDADE DOS ALUNOS
FONTE: Elaborado pela autora.

Segundo as pesquisas apresentadas por Brandsford; Brown; Cocking (2007), o pensamento infantil é influenciado, não só por aspectos de desenvolvimento biológico, mas também pelo contexto no qual está inserido. Um ambiente de ensino que considere estas relações é chamado de “centrado no aprendiz”⁷.

Abramowicz (2006, p. 321) assevera que, muito mais que garantir acesso à escola às crianças de seis anos, é preciso que o ensino de nove anos considere a infância deste aluno e complementa dizendo que esta fase “[...] não pode estar vinculada unicamente à idade cronológica, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear”. Conforme orienta o MEC e o CNE, a matrícula de alunos no 1º ano do EF deve acontecer a partir dos seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo, conforme consta ainda em nota técnica publicada em 2012 o qual define:

[...] a Educação Infantil, como etapa inicial da Educação Básica, é concluída na pré-escola, com matrícula aos quatro e aos cinco anos de idade, devendo estar matriculadas no Ensino Fundamental de nove anos as crianças que completarem seis anos de idade até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula (BRASIL, 2012b, p. 6).

Conforme o exposto, dos onze alunos da turma pesquisada, quatro estão fora do corte etário recomendado já em 2012 pelos respectivos órgãos governamentais, devendo ter efetuado suas respectivas matrículas na pré-escola.

4.2 Resultado das intervenções

O diagnóstico inicial da turma foi realizado com treze alunos. No entanto, a intervenção contou com dezessete alunos. Foram desconsiderados para essa análise os quatro alunos que não realizaram a avaliação inicial. Também foram desconsiderados mais dois alunos que não participaram da avaliação final, por faltas a algumas atividades. Portanto, participaram integralmente da pesquisa onze alunos que foram então objeto de avaliação.

⁷ Empregamos a expressão “centrado no aprendiz” em referência aos ambientes que dão especial atenção ao conhecimento, às habilidades, às atitudes e às crenças trazidos pelos aprendizes para o cenário educacional (BRANDSFORD; BROWN; COCKING, 2007, p. 176).

Para melhor explicação dos níveis de construção da escrita alfabética dos participantes da pesquisa, realizamos uma subdivisão de modo a contemplar as manifestações encontradas. O quadro abaixo representa os níveis de apropriação do SEA encontrados pela pesquisadora na avaliação inicial, realizada na primeira semana do ano letivo e a avaliação após as intervenções (final do primeiro bimestre), os quais apontam os seguintes resultados:

Pré-silábico Nível I	Pré-silábico Nível II	Silábico Nível I	Silábico Nível II	Silábico Alfabético	Alfabético
Escrever é a mesma coisa que desenhar.	Faz uso aleatório de letras.	Sem valor sonoro.	Com valor sonoro.		


QUADRO 11
DESCRIÇÃO HIPÓTESES DE ESCRITA.
FONTE: Elaborado pela autora.

Aluno	Hipótese de escrita inicial		Hipótese de escrita ao final do 1º bimestre
1	Pré-silábico Nível II	→	Silábico-Alfabético
2	Pré-silábico Nível II	→	Silábico-Alfabético
3	Pré-silábico Nível II	→	Silábico-Alfabético
4	Pré-silábico Nível II	→	Silábico-Alfabético
5	Pré-silábico Nível II	→	Silábico-Alfabético
6	Pré-silábico Nível I	→	Pré-silábico Nível II
7	Pré-silábico Nível II	→	Pré-silábico Nível II
8	Pré-silábico Nível I	→	Silábico-Alfabético
9	Pré-silábico Nível II	→	Silábico-Alfabético
10	Pré-silábico Nível I	→	Pré-silábico Nível I
11	Pré-silábico Nível I	→	Pré-silábico Nível II


QUADRO 12
LEGENDA HIPÓTESES DE ESCRITA
FONTE: Elaborado pela autora.

4.2.1 Análise individual dos participantes

Apresentamos a seguir a análise individual dos participantes no diagnóstico realizado em fevereiro e na avaliação realizada em maio.


Aluno 1 – DIAGNÓSTICO	Escrita com a hipótese PRÉ-SILÁBICO Nível II
	<p>Idade 05 anos</p> <p>Em algumas palavras escreve utilizando pseudoletas como nas palavras NUVEM, CAVALO, CACHORRO e CHUVA. Para PÁSSARO escreve ANO; LEÃO escreve EOEI.</p>

QUADRO 13
DIAGNÓSTICO ALUNO 1
FONTE: Elaborado pela autora.

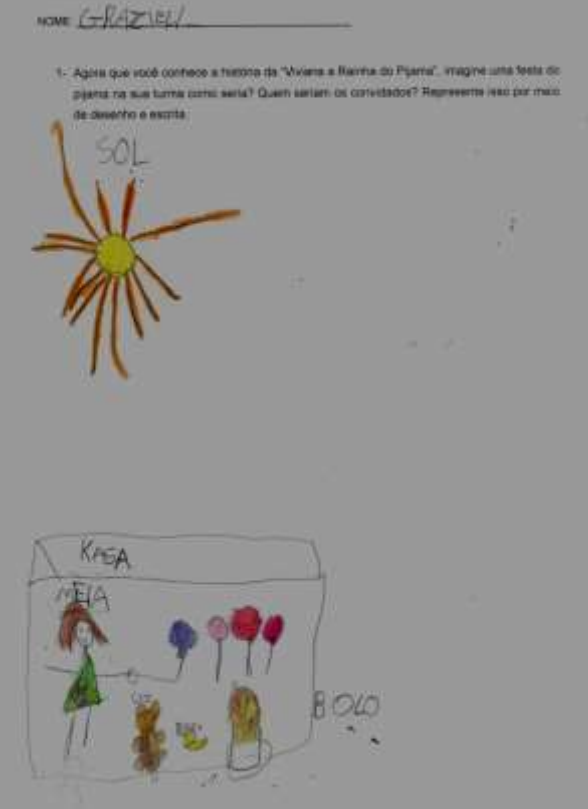
Aluno 1 – AVALIAÇÃO	Escrita com hipótese SILÁBICO-ALFABÉTICO.
	<p>Idade 06 anos.</p> <p>Nesta fase sua avaliação apresenta muitos avanços, o aluno já é capaz de fazer a relação grafema e fonema na maioria das palavras escritas. Para a tentativa de escrita de MAMÃE escreve MAMÃE; para VIVIANA escreve VIVIANA; para JACARÉ escreve JACARÉ; para URSO escreve USO e para CORAÇÃO escreve ONACU (nesta escrita as letras representam as sílabas e fonemas da palavra coração).</p>

QUADRO 14
AVALIAÇÃO ALUNO 1.
FONTE: Elaborado pela autora.

O aluno 1 reside na zona urbana do município frequentou a educação infantil desde o CMEI. No primeiro contato com a pesquisadora já escreveu seu nome, iniciou com uma hipótese de escrita pré-silábica, onde escrever é diferente de desenhar e avançou para a hipótese silábico-alfabética. É um aluno que não faltou durante a intervenção, mas apresenta dificuldade de se concentrar nas atividades, necessitando que lhe chamasse a atenção, com frequência, para a proposta. Muitas vezes ficava atrasado na realização das atividades, mas quando se propunha realizar a tarefa se mostrava seguro e arriscava escrever. No eixo oralidade era bem participativo e também criativo, possui bom vocabulário e muitas vezes suas respostas se diferenciavam das que eram dadas pelos seus colegas.

Aluno 2 – DIAGNÓSTICO	Escrita com a hipótese PRÉ-SILÁBICO Nível II
	<p>Idade 05 anos</p> <p>Para a escrita de CASA escreve GLAR; para SOL escreve NE; para LETÍCIA escreve IZZ; para MINHOCA escreve FVU e para FLOR escreve DIO.</p>

QUADRO 15
DIAGNÓSTICO ALUNO 2
FONTE: elaborado pela autora.


Aluno 2 – AVALIAÇÃO	Escrita com hipótese SILÁBICO-ALFABÉTICO.
	<p>Idade 06 anos</p> <p>Nesta fase sua avaliação apresenta muitos avanços e a sua hipótese de escrita é silábico-alfabética. A aluna já é capaz de fazer a relação grafema e fonema na maioria das palavras escritas. Para a tentativa de escrita de MENINA escreve MEIA; para CASA escreve KASA; para SOL escreve SOL; para URSO escreve UO; para PATO escreve PATO e para BOLO escreve BOLO.</p>

QUADRO 16


AVALIAÇÃO ALUNO 2

FONTE: Elaborado pela autora.

A aluna 2 reside na zona rural do município e teve seis faltas durante a aplicação da pesquisa. Frequentou a pré-escola e sabia escrever seu nome no diagnóstico. Na primeira tentativa de escrita se mostrou insegura e dizia não saber escrever, quando estimulada pela pesquisadora a tentar, como sabia, apresentou hipótese de escrita pré-silábica, onde escrever é diferente de desenhar registrando algumas letras que compõe o seu nome. Durante as atividades era bastante participativa e comunicativa, possuindo boa oralidade e avançou para a hipótese silábico-alfabética.


Aluno 3 – DIAGNÓSTICO	Escrita com a hipótese PRÉ-SILÁBICO Nível II
	<p>Idade 5 anos.</p> <p>Para a escrita de SOL escreve AO; para FLOR escreve LE; para CASA escreve KA; para ILHA escreve IA; para MAR, escreve ME e para PEIXE escreve DI.</p>

QUADRO 17
AVALIAÇÃO ALUNO 3
FONTE: Elaborado pela autora.

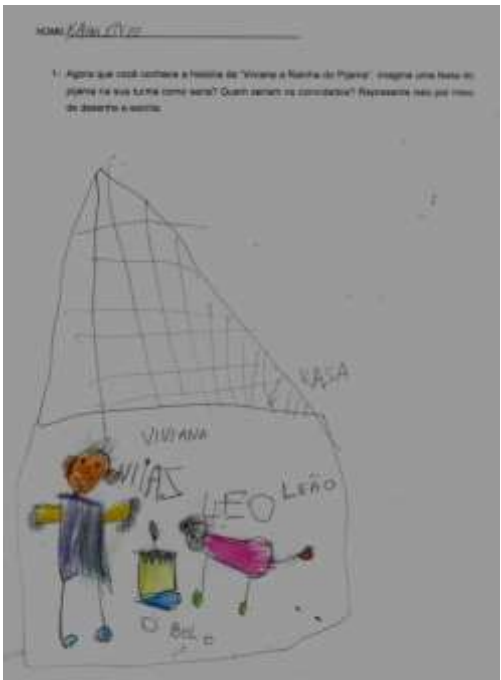
Aluno 3 – AVALIAÇÃO	Escrita com hipótese SILÁBICO-ALFABÉTICO.
<p>NOME: <u>JULIA</u></p> <p>1- Agora que você conhece a história de "Viviana e Rianha do Pijama", imagine uma festa do pijama na sua turma como seria? Quem seriam os convidados? Represente isso por meio de desenho e escrita.</p> 	<p>Idade 05 anos</p> <p>Nesta fase sua avaliação apresenta muitos avanços a aluna já é capaz de fazer a relação grafema e fonema. Só apresentou dificuldade ao grafar a palavra BALÃO que em sua tentativa de escrita foi grafado BALO. Para a tentativa de escrita de VIVIANA escreve VIVIANA; para GIRafa escreve GIRafa; para JACARÉ escreve JACARÉ e para BOLO escreve BOLO.</p>

QUADRO 18
AVALIAÇÃO ALUNO 3.
FONTE: Elaborado pela autora.

A aluna 3 reside na zona urbana, frequentou a pré-escola e sabia registrar seu nome. Mostrou-se segura e interessada desde o primeiro contato com a pesquisadora. No diagnóstico, sua escrita era pré-silábica. Após a sequência de atividades avançou para a hipótese silábica-alfabética. Com boa oralidade, foi participativa e atenciosa com o que fez. Ao término das aulas sempre gostava de folhear o livro e recontava para si mesma a história trabalhada durante a aula.

Aluno 4 – DIAGNÓSTICO	Escrita com a hipótese PRÉ-SILÁBICO Nível II.
	<p>Idade 5 anos</p> <p>Para a escrita de SOL escreve OU; BORBOLETA escreve AO; FLOR escreve O e para MENINA escreve A.</p>

QUADRO 19
DIAGNÓSTICO ALUNO 4
FONTE: Elaborado pela autora.


Aluno 4 – AVALIAÇÃO	Escrita com hipótese SILÁBICO-ALFABÉTICO.
	<p>Idade 06 anos</p> <p>Nesta fase sua avaliação apresenta muitos avanços a aluna já é capaz de fazer a relação grafema e fonema na maioria das palavras escritas. Para a tentativa de escrita de VIVIANA escreve VIIAZ; para LEÃO escreve LEO; para CASA escreve KASA e para BOLO escreve O.</p>

QUADRO 20


AVALIAÇÃO ALUNO 4

FONTE: Elaborado pela autora.

A aluna 4 reside na zona urbana e frequentou a educação infantil. No diagnóstico sua escrita também era pré-silábica e grafou a repetição de algumas vogais. Ao registrar seu nome no diagnóstico, fez o uso de algumas letras que o compõe como a letra K e o R além de usar vogais. Possui boa oralidade, mas perde a atenção com facilidade, necessitando de orientação individual para a realização das atividades. Após a sequência de atividades avançou para a hipótese silábico-alfabética.


Aluno 5 – DIAGNÓSTICO	Escrita com a hipótese PRÉ-SILÁBICO Nível II
	<p>Idade 5 anos.</p> <p>Em alguns momentos utiliza de rabiscos ou pseudolettras em sua escrita. Para a escrita de CASA escreve TOD; para NUVEM escreve OIRI.</p>

QUADRO 21
DIAGNÓSTICO ALUNO 5
FONTE: Elaborado pela autora.


Aluno 5 – AVALIAÇÃO	Escrita com hipótese SILÁBICO-ALFABÉTICO.
	<p>Idade 06 anos.</p> <p>Nesta fase da avaliação apresenta muitos avanços e a sua hipótese de escrita é SILÁBICO-ALFABÉTICO. A aluna já é capaz de fazer a relação grafema e fonema. Ao escrever a palavra URSO se confundiu com o som da letra S e letra C grafando UCO errando por confundir o som. Para tentativa de escrever SOL escreve SOU; para FLOR escreve FLOR, para MENINA escreve MEIA e para CASA escreve KASA.</p>

QUADRO 22
AVALIAÇÃO ALUNO 5
FONTE: Elaborado pela autora.

A aluna reside na zona rural e frequentou a pré-escola. No diagnóstico sua escrita era pré-silábica, onde escrever é diferente de desenhar e, em alguns momentos, utilizou de pseudolettras. Já sabia registrar seu nome durante o diagnóstico. Após a sequência de atividades avançou para a hipótese silábico-alfabética. Também já possuía boa oralidade, foi participativa e atenciosa ao realizar as atividades.

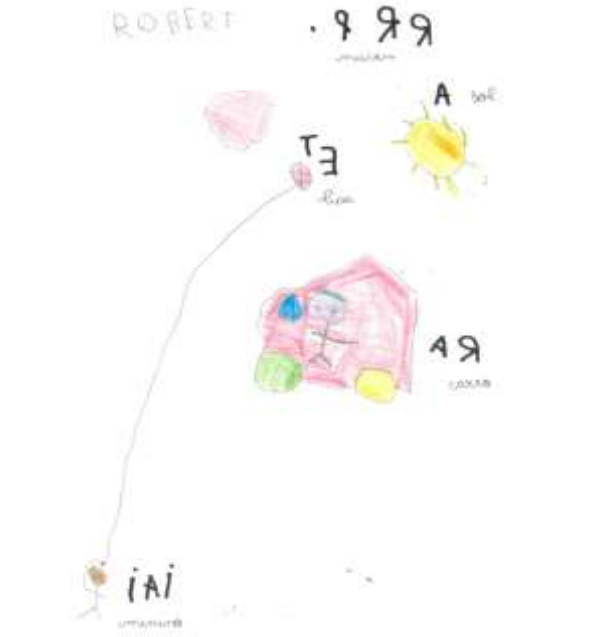
Aluno 6- DIAGNÓSTICO	Escrita com a hipótese PRÉ-SILÁBICO Nível I
	<p>Idade 5 anos.</p> <p>Utiliza de rabiscos ou pseudolettras em sua escrita e também faz uso de algumas letras como o A, L, E e o número 6 invertidos.</p>

QUADRO 23
AVALIAÇÃO ALUNO 6
FONTE: Elaborado pela autora.

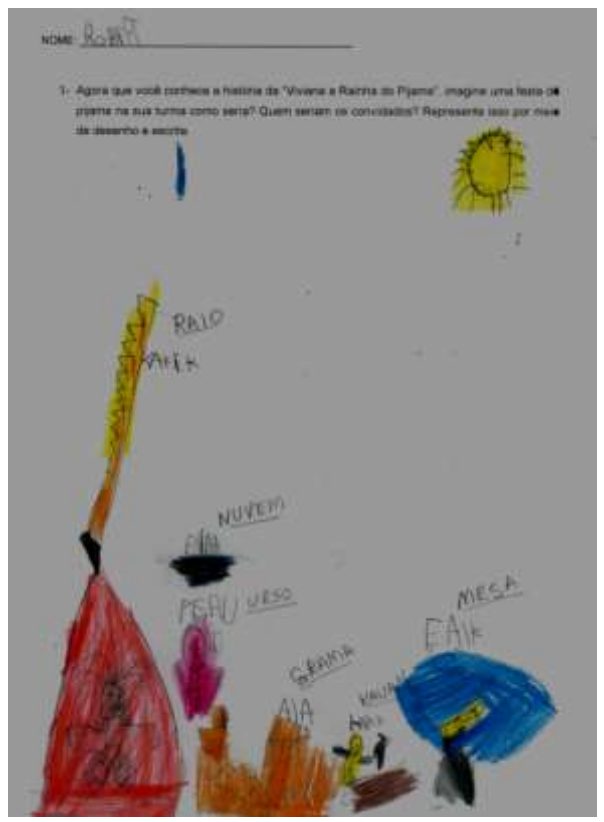
Aluno 6 – AVALIAÇÃO	Escrita com a hipótese PRÉ-SILÁBICO Nível II.
 <p>The image shows a child's drawing on a piece of paper. At the top, the name 'DENIS AUGUSTO' is written in pencil. Below it, there is a small instruction in Portuguese. The drawing itself features a large, colorful monster with a green head, a single eye, and a wide, toothy mouth. The monster's body is blue and green. To the left of the monster, there are several letters and symbols drawn in pencil, including 'A', 'L', 'O', 'E', 'S', 'Y', 'F', 'H', and 'O'. The drawing is done on a light-colored background.</p>	<p>Idade 06 anos.</p> <p>Nesta fase da avaliação apresenta alguns avanços, o aluno já é capaz de grafar o seu nome sem auxílio do crachá e sabe desenhar um grande repertório de letras. Para tentativa de escrever ROBÔ escreve RA; para CASA escreve UO; para MONSTRO escreve WOUZ. Empregando as letras de forma aleatória.</p>

QUADRO 24
AVALIAÇÃO ALUNO 6.
FONTE: Elaborado pela autora.

O aluno 6 reside na zona urbana e frequentou a educação infantil. Em seu diagnóstico, sua escrita era pré-silábica nível I. Ao tentar escrever, grafou pseudoletas e algumas vogais. Ao registrar seu nome no diagnóstico empregou falsas letras e, número, com escrita invertida. O aluno possuía boa oralidade, porém, se desconcentrava com facilidade. Durante a aplicação da pesquisa passou por avaliação multidisciplinar e teve o diagnóstico de hiperatividade, onde passou a ser medicado. Apresentou um número significativo de faltas durante a pesquisa (07). Para a realização das atividades propostas, na maioria das vezes, necessitava de orientação individual e da presença da professora ao seu lado. Após a sequência de atividades, apresentou um maior repertório de letras, e grafou seu nome sem auxílio do crachá, avançando para a hipótese pré-silábica nível II.


Aluno 7 – DIAGNÓSTICO	Escrita com hipótese PRÉ-SILÁBICO Nível II.
	<p>Idade 5 anos.</p> <p>Para a escrita de MENINO escreve IAI; para CARRO escreve AR (R com escrita invertida); para SOL escreve A; para PIPA escreve TE (E com escrita invertida) e para NUVEM escreve PRR (P/R com escrita invertida).</p>

QUADRO 25
DIAGNÓSTICO ALUNO 7
FONTE: Elaborado pela autora.

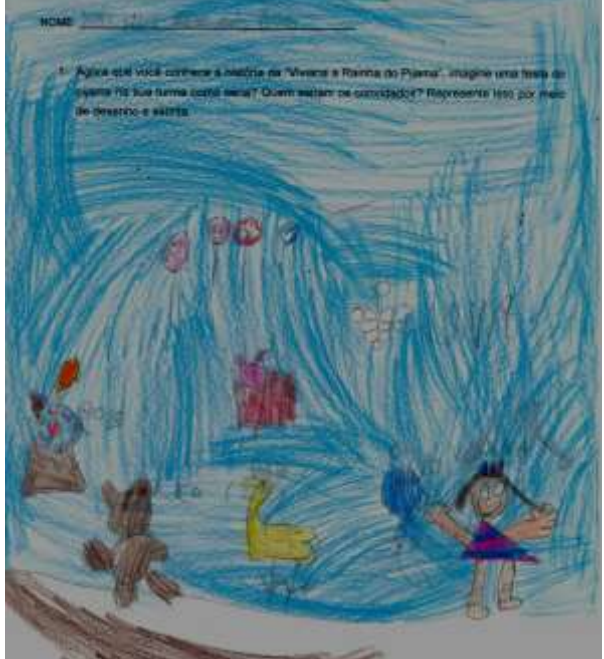
Aluno 7 – AVALIAÇÃO	Escrita com hipótese PRÉ-SILÁBICO Nível II.
	<p>Idade 06 anos.</p> <p>Nesta fase sua avaliação apresenta alguns avanços, o aluno já é capaz de grafar o seu nome sem auxílio do crachá e utiliza letras de forma aleatória. Para tentativa de escrever MESA escreve EAIK; para RAIO escreve KAKEK; para NUVEM escreve EIAA; para URSO escreve PEAU; GRAMA escreve AIA e para KAUAN escreve KAIKK.</p>

QUADRO 26
AVALIAÇÃO ALUNO 7.
FONTE: Elaborado pela autora.

O aluno 7 reside na zona rural e frequentou a pré-escola. Em seu diagnóstico sua escrita era pré-silábica nível II. Ao tentar escrever, grafou algumas vogais e já sabia escrever seu nome. O aluno com boa oralidade e foi participativo. Após a sequência de atividades o aluno permaneceu com hipótese pré-silábico nível II.

Aluno 8 – DIAGNÓSTICO	Escrita com a hipótese PRÉ-SILÁBICO Nível I.
	<p>Idade 05 anos.</p> <p>Utiliza de rabiscos ou pseudolettras em sua escrita.</p>

QUADRO 27
DIAGNÓSTICO ALUNO 8
FONTE: Elaborado pela autora.


Aluno 8 – AVALIAÇÃO	Escrita com hipótese SILÁBICO-ALFABÉTICO.
	<p>Idade 06 anos.</p> <p>Nesta fase sua avaliação apresenta muitos avanços e a aluna já é capaz de fazer a relação grafema e fonema. Para a tentativa de escrita de BOLO escreve BOLO; para UVA escreve UVA; para URSO escreve UCO; para PATO escreve PATO; para VIVIANA escreve VIVINA e para POLVO escreve POVO.</p>

QUADRO 28


AVALIAÇÃO ALUNO 8.

FONTE: Elaborado pela autora.

A aluna 8 reside na zona rural do município e não teve problemas com faltas durante a aplicação da pesquisa. Frequentou a educação infantil, sabia escrever seu nome e registrava as iniciais do sobrenome V B. Em sua primeira tentativa de escrita se mostrou insegura e dizia não saber escrever. Quando estimulada pela pesquisadora a tentar fazer como sabia, apresentou hipótese de escrita pré-silábica nível I, registrando pseudolettras e algumas letras e o quadrado em sua escrita. Durante as atividades era bastante participativa e comunicativa, com boa oralidade e argumentos em suas respostas. Possuía boa compreensão das atividades, as realizando com atenção e rapidez. Como terminava rápido, gostava de auxiliar os colegas que apresentavam dificuldades. No fim, avançou para a hipótese silábico-alfabética.


Aluno 9 – DIAGNÓSTICO	Escrita com a hipótese PRÉ-SILÁBICO Nível II.
	<p>Idade 5 anos.</p> <p>Para a escrita de SOL escreve REVE; para NUVEM escreve NAEI; para BORBOLETA escreve AEH; para ÁRVORE escreve UAFNE; para CASA escreve HEUF e para TRATOR escreve AEF. Emprega letras de forma aleatória.</p>

QUADRO 29
DIAGNÓSTICO ALUNO 9
FONTE: Elaborado pela autora.


Aluno 9 – AVALIAÇÃO	Escrita com hipótese SILÁBICO-ALFABÉTICA.
	<p>Idade 05 anos.</p> <p>Nesta fase da avaliação apresenta muitos avanços e a aluna já é capaz de fazer a relação grafema e fonema. Apresentou dificuldade ao grafar a palavra BALÃO que em sua tentativa de escrita foi grafado BALO, para a escrita de ANDRÉ escreve ANDE e para PATRÍCIA escreve PAICIA. Para a tentativa de escrita de PAI escreve PAI; para MÃE escreve MÃE; para THAINÁ escreve THAINÁ; para MAISA escreve MAISA e para BOLO escreve BOLO.</p>

QUADRO 30
AVALIAÇÃO ALUNO 9
FONTE: Elaborado pela autora.

A aluna 9 reside na zona rural do município, não apresentou faltas durante a aplicação da pesquisa, frequentou a pré-escola e já sabia escrever seu nome. Em sua primeira tentativa já apresentou hipótese de escrita pré-silábica nível II, registrando letras aleatórias. Durante as atividades era bastante participativa e comunicativa, possuindo boa oralidade e ao final da intervenção, avançou para hipótese silábico-alfabética.

Aluno 10 – DIAGNÓSTICO	Escrita com a hipótese PRÉ-SILÁBICO Nível I.
	<p>Idade 05 anos.</p> <p>Utiliza de rabiscos ou pseudolettras em sua escrita.</p>

QUADRO 31
DIAGNÓSTICO ALUNO 10
FONTE: Elaborado pela autora.


Aluno 10 – AVALIAÇÃO	Escrita com hipótese PRÉ-SILÁBICA Nível I.
	<p>Idade 05 anos.</p> <p>Nesta fase sua avaliação apresenta alguns avanços, a aluna já é capaz de grafar o seu nome sem auxílio do crachá e sabe desenhar algumas letras. Utiliza letras e pseudolettras de forma aleatória. Para tentativa de escrever BEXIGA escreve PUAN; MENINA escreve UUU e BOLO escreve usando pseudolettras ainda de forma aleatória.</p>

QUADRO 32
AVALIAÇÃO ALUNO 10
FONTE: Elaborado pela autora.

A aluna 10 reside na zona rural do município, não faltou durante a aplicação da pesquisa. Iniciou a escolarização no primeiro ano, não tendo, portanto, frequentado a Educação Infantil e nem a pré-escola. Em sua primeira tentativa, apresentou hipótese de escrita pré-silábica nível I, grafando pseudolettras e bolinhas. Seu desenho não possuía formas definidas e com poucos detalhes, as formas eram bem parecidas. Completará 6 anos em outubro, estando abaixo da idade cronológica legal para o ingresso no primeiro ano. A aluna sentava-se na primeira carteira. Durante as atividades dizia estar cansada com frequência e chorava bastante, pedindo mamadeira. Nas atividades sequenciadas, necessitava de acompanhamento individual para realizá-las. Durante a avaliação, a aluna permaneceu com hipótese pré-silábica nível I, apesar de alguns avanços como a escrita do nome sem uso do crachá e um maior repertório de letras. Em sua escrita ainda fazia uso de letras e pseudoletras. A pesquisadora desenvolveu um trabalho paralelo com a aluna, utilizando da sensibilidade tátil, técnica Montessoriana, para auxiliar na construção do símbolo gráfico usando as letras de lixa (confeccionadas em papel cartão e letras em E.V.A. com textura áspera). A pesquisadora mostrou para a aluna o cartão com a letra, passou o dedo obedecendo o traçado e a direção e falou “esta é a letra A”. Solicitou que a aluna repetisse seu gesto. Em seguida, o mesmo exercício foi feito na bandeja contendo areia. Nesta atividade a aluna se mostrou interessada não apresentando dificuldade em reconhecer, nomear e traçar as letras.




FIGURA 28
 ESCRITA DA LETRA A NA BANDEJA DE AREIA.
 Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Aluno 11- DIAGNÓSTICO	Escrita com a hipótese PRÉ-SILÁBICO Nível I.
	<p>Idade 5 anos.</p> <p>Utiliza de rabiscos ou pseudolettras em sua escrita.</p>

QUADRO 33
 DIAGNÓSTICO ALUNO 11
 Fonte: Elaborado pela autora.

Aluno 11 – AVALIAÇÃO	Escrita com hipótese
----------------------	----------------------

	PRÉ-SILÁBICO Nível I.
	<p>Idade 05 anos.</p> <p>Nesta fase sua avaliação apresenta alguns avanços, o aluno já é capaz de grafar o seu nome sem auxílio do crachá. Utiliza letras e números em sua escrita como na palavra SOL escreve L6. Hipótese de escrita PRÉ-SILÁBICA. Utiliza letras de forma aleatória. Para a tentativa de escrever PORTA escreve IH; para CASA escreve IHA; para MENINO escreve O.</p>

QUADRO 34

AVALIAÇÃO ALUNO 11

Fonte: Elaborado pela autora.

O aluno 11 reside na zona rural do município, não falou durante a aplicação da pesquisa, iniciou a escolarização no primeiro ano e completará 6 anos em dezembro, estando abaixo da idade cronológica legal para o ingresso no primeiro ano. O aluno sentava-se na primeira carteira. Em sua primeira tentativa apresentou hipótese de escrita pré-silábica nível I, grafando pseudoletas e escreveu seu nome. Durante as atividades sequenciadas, necessitava de acompanhamento individual para realizar as atividades propostas. A pesquisadora desenvolveu um trabalho paralelo também com o aluno 11, utilizando a mesma técnica da sensibilidade tátil para auxiliar na construção do símbolo gráfico, usando as letras de lixa (confeccionadas em papel cartão e letras em E.V.A. com textura áspera).



FIGURA 29: LETRA TEXTURIZADA COM GLITER.
FONTE: Elaborado pela autora.



FIGURA 30: ESCRITA DA LETRA U NA BANDEJA DE AREIA.

FONTE: Elaborado pela autora.

A pesquisadora fez primeiro o uso das letras texturizadas, onde o aluno passava o dedo pela letra atentando para direção do traçado. Após repetidas todas as vogais, o aluno foi desafiado a traçar as letras na bandeja com areia, onde demonstrou dificuldade na orientação do traçado da letra U fazendo-a de maneira invertida como mostra a figura acima. Durante a avaliação o aluno permaneceu com hipótese pré-silábica nível I, apesar de alguns avanços considerando seu contexto e suas condições iniciais, pois apresentou maior repertório de letras, contudo, em sua escrita ainda fez uso de letras e números de forma aleatória.

5. CONCLUSÕES

Os resultados encontrados nesta dissertação são fruto das inquietações surgidas na prática docente da pesquisadora como alfabetizadora e da formação continuada, por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Participar do PNAIC foi uma motivação e uma forma de abrir o olhar para além das paredes da sala de aula, para a necessidade de mais aprofundamento dos estudos sobre a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e sobre a necessidade de mobilizar novas práticas e recursos para, enfim, reinventar a prática pedagógica.

Durante a trajetória deste trabalho, a pesquisadora deparou-se com a realidade de alunos que são provenientes da zona rural e estudam em escola urbana, o que redirecionou um novo olhar sobre o tema e novas questões surgiram. Visando uma aproximação do objeto de pesquisa e melhor conhecer a realidade da comunidade a ser pesquisada, realizou-se a aplicação de um Projeto Piloto.

A aplicação deste projeto propiciou pistas valiosas para a pesquisadora sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na escola e sobre a organização da rotina dos alunos da zona rural, cujos dados foram avaliados e considerados durante a aplicação da sequência de atividades.

Observou-se durante o piloto que as atividades consistiam prioritariamente na cópia de famílias silábicas e em banco de palavras com as sílabas já trabalhadas, além da cópia diária do alfabeto e a marcação das vogais. Sobre o uso da cópia na classe de alfabetização, Ferreiro e Teberosky (1985) argumentam que, quando a escrita é entendida como cópia, o aluno não tem a oportunidade de elaborar suas hipóteses de escrita, o que inibe sua verdadeira escrita, dificultando o avanço de suas concepções sobre o objeto escrita retardando sua compreensão do sistema de escrita alfabética, pois quando é necessário que escreva “como sabe”, este aluno não apresenta os resultados esperados.

Considerando a importância de compreender, no início do processo de alfabetização, como a criança entende a leitura e a escrita, a primeira etapa desta pesquisa foi à realização de um diagnóstico que avaliou os conhecimentos dos alunos e suas hipóteses, tal como a criança pensa que é escrever.

Percebeu-se, com este diagnóstico, que na classe de 1º ano pesquisada, todas as crianças iniciaram com hipótese pré-silábica, e muitas se sentiam inseguras quando foram solicitadas a escrever como sabiam, isso porquê, até aquele momento, não haviam lhes solicitado escritas espontâneas, ou seja, “escreva como sabe”. Isso em decorrência de que ainda hoje existem muitas práticas de ensino da língua que são centradas no conhecimento do adulto e não na visão da criança, com isso este ensino centra-se na cópia e na repetição de modelos pré-estabelecidos. Durante o contato da pesquisadora com os alunos da classe de alfabetização pesquisada não foi possível observar diferença no repertório linguístico se comparado os alunos da zona urbana e os da zona rural, os alunos apresentavam repertórios parecidos com boa expressão de suas ideias e argumentos.

Ferreiro (1993) já apontava que muitas vezes a escola tem uma visão empobrecida da criança que aprende e aponta a necessidade de que o professor alfabetizador reanalise as práticas utilizadas. E foi justamente este novo olhar sobre a prática docente que a formação do PNAIC propiciou.

Sendo assim, ao construir o planejamento da intervenção, considerou-se as hipóteses de escrita, o contexto do aluno da zona rural e escolhas de estratégias para o ensino do SEA. Os alunos foram desafiados a escrever como sabiam, a elaborar novas hipóteses sobre a escrita e a confrontar com a dos seus colegas de sala, expondo seus argumentos, justificando suas escolhas e, assim, refletir sobre a língua.

E tudo isso aconteceu por meio da cantiga, do lúdico, do uso do jogo, da escrita de palavras usando o alfabeto móvel, com uso de palavras estáveis, do trabalho com a consciência fonológica e da literatura. Por meio da cantiga “Seu Lobato Tinha um Sítio”, foi possível se aproximar da realidade vivida pelos alunos e novas versões foram dadas a letra da música, onde incluímos momentos em que ao invés de animais dizíamos objetos que encontramos no sítio, em outro momento cantamos mudando o nome do Seu Lobato para o das crianças, entre outros. Esta atividade propiciou aos alunos avanços no eixo oralidade.

Depois a cantiga virou texto e ganhou vida na aula, isso fez com que o ensino da língua se tornasse lúdico e prazeroso, em outras palavras, o uso de um texto real teve muito significado. Avançamos para a escrita do nome usando alfabeto móvel e quando este já havia se consolidado, passamos a usar o nome dos colegas da sala

por meio de desafios na entrega dos crachás e de jogo como o bingo dos nomes. Estas atividades propiciaram aos alunos comparar letras, as letras que formam o nome, a letra inicial e final e também as unidades sonoras.

As atividades envolvendo o jogo que estão na proposta de formação do PNAIC, também foram uma estratégia utilizada durante a sequência de atividades, pois o aspecto lúdico do jogo e o trabalho em conjunto com colegas fez com que os alunos refletissem sobre a língua, contribuindo para a apropriação do SEA.

Já o trabalho com a literatura foi bastante enriquecedor, a turma gostava muito de ouvir histórias e a obra “Viviana a Rainha do Pijama” permitiu uma boa exploração nas aulas. Foram realizadas antecipações de leitura, leitura feita pela professora, leitura das imagens e ainda, ao término das aulas, muitas vezes os alunos já de mochila nas costas, iam até a mesa e pegavam o livro para ler. Também realizamos atividades envolvendo a rima, presente no livro, escritas de palavras e também – e por que não – cópia de palavras e listas construídas coletivamente no quadro. Cagliari (1998) afirma que a cópia não como reprodução, mas a cópia com significado e como parte de uma construção coletiva deve fazer parte das instruções de ensino que cabe ao professor fornecer aos alunos sobre o objeto em estudo que é a língua escrita. Essa atividade pode ajudar o aluno a avançar em sua relação com a escrita.

O que conseguimos com tudo isso foi o avanço significativo dos alunos, considerando que no início todos estavam com hipótese pré-silábica nível I e nível II e, dos 11 (onze) alunos analisados, 7 (sete) avançaram, em um bimestre, para a hipótese silábico-alfabética. Isso significa o avanço de três níveis de escrita (pré-silábico nível II, silábico nível I e silábico nível II). Destes, 2 (dois) alunos avançaram da hipótese pré-silábica nível I para hipótese pré-silábica nível II e apenas uma aluna permaneceu com a mesma hipótese.

Podemos considerar que o pouco avanço ocorrido em 2 (dois) alunos que permaneceram com hipótese pré-silábica após a intervenção, esteja relacionado ao fato de estarem abaixo da idade cronológica legal para o ingresso no primeiro ano e a ausência da escolarização anterior.

Mesmo apresentando resultados mais lentos, se tomámo-los propriamente como parâmetro, é possível afirmar que houve avanços. Diante da heterogeneidade

da turma, todos adquiriram habilidades relacionadas à apropriação do SEA. Estas informações são importantes para o professor alfabetizador ao avaliar seus alunos e planejar novas ações que contribuam para a progressão da aprendizagem, ajustando o planejamento às hipóteses dos alunos.

Confrontando estes resultados com os dados encontrados no Projeto Piloto aplicado em uma turma de primeiro ano em novembro de 2015, encontramos na amostragem de 10 (dez) alunos, 4 (quatro) com hipótese pré-silábica, 1 (uma) delas com escrita invertida; 1 (um) com hipótese silábica; 2 (dois) com hipótese silábico-alfabética e 3 (três) com escrita alfabética.

Com o término do ano letivo de 2015 a pesquisadora teve acesso a um caderno de uma aluna pertencente à classe, no qual o piloto foi desenvolvido e o que encontramos nos registros das aulas do final de novembro e início de dezembro é a cópia das vogais, do alfabeto, de algumas famílias silábicas trabalhadas e banco de palavras das sílabas trabalhadas. Esta constatação confirma nossa primeira hipótese de pesquisa, de que as crianças da zona rural que frequentam classe de alfabetização na zona urbana vivem um processo de ensino tradicional e em decorrência disso não têm seus direitos de aprendizagem garantidos.

Sendo assim, os dados mostram que quando os alunos passam por um processo de alfabetização seguindo as orientações de um programa como o PNAIC, estes apresentam maiores avanços, se comparando com os alunos que tiveram um ensino mais tradicional e fundamentado na cópia de famílias silábicas. Isso acontece por se desconsiderar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a língua e cada lição apresentada só tratar de uma unidade silábica ou de algumas já trabalhadas pela professora. Assim ao aluno só é permitido aprender uma família silábica de cada vez.

Com base na literatura examinada na pesquisa: Ferreiro e Teberosky (1985), Morais (2005; 2012), Cagliari (1998) e na formação do PNAIC Língua Portuguesa (2012) apontam para a necessidade de práticas que considerem os saberes dos alunos sobre a escrita e que sua aprendizagem sobre a língua inicia muitos antes dela entrar na escola e que é preciso que o docente faça escolhas metodológicas que auxiliem seu aluno a compreender as propriedades do SEA. Tais metodologias não podem ser confundidas com os antigos métodos de alfabetização.

Considerando o exposto acima, durante e após a aplicação da sequência de atividades pela pesquisadora, os alunos ao final de um bimestre tiveram consolidadas as habilidades conforme orienta o PNAIC para o primeiro ano:

- Escrever o próprio nome.
- Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.
- Diferenciar letras de números.
- Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.
- Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.
- Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.
- Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho, identificar semelhanças sonoras em sílabas e rimas.

A partir do desenvolvimento deste estudo, conseguimos concluir que ainda está presente nas classes de alfabetização um ensino tradicional fundamentado nos métodos silábicos e fônicos. Na turma pesquisada, a professora tem, o painel com o método das boquinhos e em alguns momentos de tentativa de escrita dos alunos usava este recurso para fazê-los recordar as letras e seus sons (como, por exemplo, na escrita de palavra com a letra “P” ela intervinha dizendo “o P é aquele que a boquinha explode” e fazia o som de PÃ”). Também durante a pesquisa foi possível verificar alguns registros de atividades que estavam no quadro negro com a formação de família silábicas do L e do P, para formar palavras como LAPA, LEPE, LIPI, LOPO, LUPU.

Talvez em razão da dificuldade de acesso, por não haver instituição de educação infantil na localidade onde residem, alguns alunos iniciam a escolaridade apenas no 1º ano do EF e a ausência da educação infantil pode contribuir para que os avanços na alfabetização sejam mais lentos.

Enquanto professora na educação infantil, posso inferir que o contato da criança com o desenho, a leitura feita pelo professor de diferentes histórias, a leitura não convencional feita pelo aluno na educação infantil e as práticas de oralidade nas rodas de conversa, fazem com que a criança tenha desde a mais tenra idade um

contato com a língua diferente do que acontece nas relações estabelecidas na casa ou na comunidade.

Ao ler uma história e apresentar a obra destacando o nome do autor, a editora, solicitar antecipação sobre o conteúdo da obra são práticas que estão presentes na rotina na educação infantil e fazem com que as experiências de letramento sejam ampliadas. Com isso, quando ingressam no EF estas crianças já possuem muitos conhecimentos sobre a língua, contribuindo para a apropriação e compreensão do SEA e, conseqüentemente, potencializando a aquisição da leitura e da escrita. Assim, consideramos que frequentar a educação infantil é uma maneira de pavimentar o caminho para a construção o processo de alfabetização.

Conforme argumenta Soares (2011), na educação infantil a criança poderá descobrir o princípio alfabético, ou seja, ela entenderá que a escrita registra o som das palavras e não as propriedades do objeto e este é um grande salto para a alfabetização. Com base em tais considerações, novas questões são apontadas para serem aprofundadas em estudos futuros:

Considerando a heterogeneidade das turmas de alfabetização, e se deparando com a realidade de alunos que iniciam a escolarização no primeiro ano: Como auxiliar os alunos no primeiro ano que não frequentaram a educação infantil, de modo que estes avancem e tenham seus direitos de aprendizagem garantidos?

Como organizar um currículo que atenda as reais necessidades dos alunos provenientes da zona rural e que estudam em escolas na cidade?

Deste trabalho novas inquietações surgem e a certeza de que é preciso refletir sobre a prática, é provocar inquietações no professor para que este não se sinta contente em fazer sempre a mesma coisa e do mesmo jeito e, uma forma de fazer isso, de expandir o olhar é por meio da formação.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. Educação Infantil e a escola fundamental de 9 anos. **Olhar de Professor**. Ponta Grossa, v.9, nº2, p. 317-325, 2006.
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.
- ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. *In*: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico). Campinas: Papirus, 1998.
- ALBUQUERQUE, S. S.; FERNANDES, C. V. Demanda por Educação infantil: apontamentos a partir dos contextos familiares na Região Sul do Brasil. *In*: BARBOSA, S. [et al.] organizadoras. **Oferta e demanda da Educação Infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.
- ARCE, A. **Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância**. Revista Brasileira de Educação: nº 20, p.107-155, maio/jun/jul/ago de 2002. Disponível em: <<http://goo.gl/yxOkzD>>. Acesso em: 26 de Nov. de 2015.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família, 1973**; Tradução de Dora Flaksman. 2. Ed. [Reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC editora, 2014.
- AVANZINI, C. M. V.; GOMES, L. O. Concepção de criança, infância e educação. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A CRIANÇA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**. Caderno 02 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, MEB, 2015.
- AZEVEDO, A. M. L. **A invenção de uma infância** – Breves Reflexões sobre a criança como categoria histórico-filosófica. Revista Fórum, v. 01, n. 01. jul/dez 2013. p. 155- 164. Disponível em: <<http://goo.gl/5791GW>>. Acesso em: 18 jun. 2016.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, com se faz. São Paulo: Loyola, 1999.
- BARBATO, S. B. **Letramento, alfabetização e escola na infância**. Brasília: Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília-CFORM/UNB: Secretaria de Educação Básica-MEC/SEB, 2004.
- BRANSFORD, J. D.; BROWN, A. L.; COCKING, R. R. **Como As Pessoas Aprendem**: cérebro, mente, experiência e escola. Comitê de Desenvolvimento da Ciência da Aprendizagem, Comitê de Pesquisa da Aprendizagem e da Prática Educacional, Comissão de Educação e Ciências Sociais e do Comportamento, Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos; trad. Carlos David Szlak. – São Paulo: Editora Senac, São Paulo, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC, 1997.

_____. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Guia do Formador. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2001.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC, 2002.

_____. **Pró-Letramento**. Mobilização pela qualidade da educação. Projeto Básico. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação à Distância. Brasília: MEC, SEB, 2005.

_____. **Lei nº 11.274**: de 06 de fevereiro de 2006. Brasília 2006. Disponível em: <<https://goo.gl/V4SGhO>> acesso em: 22 de set. de 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Câmara de Educação Básica. Francisca Izabel Pereira Maciel, Mônica Correia Baptista e Sara Mourão Monteiro (Org.) [122 p]. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009a.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, 2009b.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação, Edições Câmara, 2010.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo no ciclo de alfabetização: perspectiva para uma educação do campo: educação do campo: unidade 01/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012a.

_____. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º E 3º Anos) do Ensino Fundamental**. Ministério da Educação (MEC), Brasília, 2012b.

_____. **Lei nº 12.801**. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nos 5.537/68, 8.405/92 e 10.260/01. Diário Oficial da União, ano CL nº 79. Publicado em 24 de abril de 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **A Criança no Ciclo de Alfabetização**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na

Idade Certa. Caderno 02 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, MEB, 2015.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bú**. São Paulo: Scipione, 1998.

_____. **Nota técnica de esclarecimento sobre a matrícula de crianças de 4 anos na educação infantil e de 6 anos no EF de 9 anos**. MEC, CNE/CEB. Junho de 2012.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CAMPOS, R. G. M. **O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) – e suas implicações pedagógicas**: concepção de alfabetização, atuação profissional e resultados obtidos. Orientador: Prof. Dr. José Carlos Libâneo. 120f. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Curso de Mestrado em Educação, 2006.

CHARTIER, A. M. Trinta anos de pesquisas sobre história do ensino da leitura. Que balanço? *In*: MORTATTI, M. R. L. (org.). **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. p. 49-68. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial de educação para Todos**. Jomtien, Tailândia, 1990.

COUTINHO, M. L. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. *In*: Org. MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. — Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DESLAURIERS J. P. **Recherche Qualitative**. Montreal: McGraw Hill, 1991.

DURÃES, S. J. A. **Aprendendo a ser professor(a) no século XIX**: algumas influências de Pestalozzi, Froebel e Herbart. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 465-480, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/TL4K0i>>. Acesso em: 26 de Nov. de 2015.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua escrita**. Trad. De Diana Myrian Lichtenstein, Liana Di Marco Corso. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. Trad.: Horácio Gonzales (*et. al.*). 21 ed. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 14). São Paulo: Cortez, 1993.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa Científica**. Apostila. Fortaleza: UEC: 2002.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-ação e Prática Docente: articulações possíveis. *In*: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em Educação**: possibilidades investigativas/ formativas da pesquisa-ação. [p. 103-138]. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

FREITAS, H. C. L. **A (nova) política de formação de professores:** a prioridade postergada. Educação & sociedade. Campinas, v. 28, n. 100 – Especial- 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/YvKEwI>>. Acesso em: 17 de dez. de 2015.

FURLANETTO, B. H. **Da infância sem valor à infância de direitos: Diferentes construções conceituais de infância ao Longo do tempo histórico.** In: EDUCERE, 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/Dc1Qze>>. Acesso em: 26 de set. de 2015.

GALVÃO, A; LEAL, T. F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In: MORAIS, A. G.; CORREIA, E. B.; LEAL, T. F. **Alfabetização:** apropriação do sistema de escrita alfabética, p. 11-28. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 de out. de 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de professores.** Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IZIQUE, C. **O Brasil rural não é só agrícola.** Pesquisa FAPESP. Maio de 2012.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político:** mapeando o pós-moderno. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

KISHIMOTO, T. O jogo e a educação infantil. KISHIMOTO, T. (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, S. **A infância e sua singularidade.** In: Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade /organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-24.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. **Infância e crianças de 6 anos:** desafios das transições na educação infantil e no Ensino Fundamental. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B.; BRANDÃO, A. C. P.; FERREIRA, A. T. B; LEITE, T. M. R.; LIMA, A. G.; NASCIMENTO, L. **Manual didático para utilização de jogos de alfabetização.** Brasília: MEC, 2008.

MACIEL, F. I. P. Alfabetização no Brasil: Pesquisas, dados e Análise. In: Maria do Rosário Longo Mortatti, Isabel Cristina Alves da Silva Frade (org.). **Alfabetização e seus sentidos:** o que sabemos, fazemos e queremos? [p. 109-130]. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

MAGALHÃES, J. Escolarização e Literacias: o sentido da alfabetização e a diversidade cultural. In: **Alfabetização e seus sentidos:** o que sabemos, fazemos e queremos? MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. (Org.). p. 39-64. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

MAINARDES, J. **Escola em ciclos:** fundamentos e debates. – São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS, L. M. B. **Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita programa Pró-Letramento:** 2005/2009. Orientadora: Prof.^a Maria do Rosário Longo Morttati. Tese de Doutorado- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Programa de Pós Graduação em Educação, Marília, 2010.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In:* MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. [p. 09-29]. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MONTEIRO, S. M. BAPTISTA, M. C. Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da Linguagem Escrita em classes de crianças de seis anos. *In:* Francisca Izabel Pereira Maciel, Mônica Correia Baptista e Sara Mourão Monteiro (org.). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. [p. 29-64]. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

MORAES, M. C. **A Formação do Educador a partir da complexidade e da transdisciplinariedade.** Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 7, n.22, p. 13-38, set./dez. 2007.

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? *In:* MORAIS, A. G.; CORREIA, E. B.; LEAL, T. F. **Alfabetização:** apropriação do sistema de escrita alfabética, p. 29-46. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Sistema de Escrita Alfabética.** (Como eu ensino). São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, M. R. L. **Cartilha de alfabetização:** um pacto popular. Cadernos Cedes, ano XX, nº 52. (Cultura escolar - história, práticas e representações), p. 41-54, novembro de 2000.

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006. Disponível em: <<http://goo.gl/skMGa4>>. Acesso em: 01 de dez. de 2015.

_____. **A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil:** contribuições para metodizar o debate. Revista ACOALFaplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Acesso em: 01 de dez. de 2015.

_____. **Alfabetização no Brasil:** conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. Revista Brasileira de educação, v. 15 São Paulo, n. 44, 2010.

NARODOWSKI, M. **Infância e poder:** A confrontação da pedagogia moderna. Tese de doutorado em educação. Universidade Estadual de Campinas, 1993. Disponível em: <<http://goo.gl/sQOkC5>> Acesso em: 26 de set. de 2015.

NASCIMENTO, A. M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. *In: Ensino Fundamental de nove anos:* orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade /organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. p. 25-32. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PARANÁ. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES). **Caderno Estatístico Município de Japira.** Dezembro de 2015. Disponível em: <<http://goo.gl/nce921>>. Acesso em: 21 de dezembro de 2015.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná.** Curitiba: SEED, 1990.

PASUCH, J.; SILVA T. M. D. A importância da Educação Infantil na constituição da identidade das crianças como sujeitos do campo. BARBOSA, S. [et al.] organizadoras. **Oferta e demanda da Educação Infantil no campo.** Porto Alegre: Evangraf, 2012.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia.** Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorin e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1964.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores:** saberes da docência e identidade do professor. Nuances, vol. III. Setembro de 1997.

REGO, L. L. B. Literatura infantil como um caminho para a alfabetização. *In: Literatura infantil:* uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola. [p. 51-52.]. São Paulo: FTD, 1988.

RISSO, E. A infância a e criança no e do campo. *In: Como se formam os sujeitos do campo?* Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Roseli Salete Caldart, Conceição Paludo, Johannes Doll (Org.). Brasília: PRONERA: NEAD, 2006.

RIBEIRO, A. R. P. S. **ALFABETIZAÇÃO:** o estado da arte em periódicos científicos (1987-2008). Orientador: Sérgio Antônio da Silva Leite. Dissertação de Mestrado- Universidade Estadual de Campinas- Faculdade de Educação. -- Campinas, SP: [s.n.], 2011.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio; ou, Da Educação.** Tradução de Sérgio Milliet. – 3ª Ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil., 592 p., 1995.

ROSEMBERG, F. ARTES, A. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. *In: BARBOSA, M. C. S. [et al]. Oferta e demanda de*

educação infantil no campo. Maria Carmen Silveira Barbosa [et al.] (Org.). Porto Alegre: Evangraf, 2012.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** (Coleção Memória da educação). Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

SHIMAZAKI, E. M.; MENEGASSI, J. Infância e Educação Inclusiva como direitos de Todos. *In*: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A criança no ciclo de alfabetização.** Caderno 02 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

SILVA, A. R.; CASTRO, A. M. D. A. **Formação continuada de professores:** uma nova configuração a partir da lógica do mercado. Quaestio, Sorocaba/SP, v. 10, n. 1/2, p. 185-208, maio/nov. 2008.

SILVA, I. O.; LUZ, I. R. Espaços, ambientes e contextos: reflexões sobre a Educação Infantil para crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural em dois municípios da região sudeste do Brasil. *In*: BARBOSA, M. C. S. [et al.]. **Oferta e demanda de educação infantil no campo** / Maria Carmen Silveira Barbosa [et al.] organizadoras. – Porto Alegre: Evangraf, 2012.

SOARES, M. **A Reinvenção da Alfabetização.** Revista Presença Pedagógica. v.9 n.52, jul./ago. 2003. Disponível em: <<http://goo.gl/DDDdzc>>. Acesso em: 18 jun. de 2016.

_____. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr, 2004, nº 25. Disponível em: <<http://goo.gl/wD1mw9>>. Acesso em: 21 abr. de 2014.

_____. **Alfabetização e Letramento:** caminhos e descaminhos. Revista Pátio. Artigo publicado pela revista Pátio – Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004. Editora: Artmed, 2004b.

SOUZA, M. A. **Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais.** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul.-set. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 de jun. de 2015.

TARDIF, M. **Os Saberes Docentes e a Formação Profissional.** Petrópolis, Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **O ofício de professor.** Tradução de Lucy Magalhães. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, E. C. **O papel das Políticas Públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade.** Cadernos da AATR –BA (Associação de Advogados de Trabalhadores Rurais no Estado da Bahia), Bahia, p. 1-11, 2002. Disponível em: <<http://goo.gl/yLM5rc>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução: Jeferson Luiz Camargo. 3ª edição brasileira: junho de 1991. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Formação Social da mente**: o desenvolvimento dos processos superiores. Org.: Michel Cole; Vera John-Steiner; Sylvia Scribner; Ellen Souberman. Trad.: José Cipolla Neto; Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 3ª edição brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEISZ, T. A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas. *In*: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (Org). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – ENTREVISTA INDIVIDUAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação:
Teoria e Prática de Ensino
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
Mestranda: Ana Paula Sabchuk
Orientadora: Prof.^a Dra. Verônica Branco



ENTREVISTA

Esta entrevista foi realizada com a professora regente da turma de 1º ano do ciclo de alfabetização, com o objetivo de agregar informações sobre sua formação inicial, as estratégias utilizadas nas práticas de ensino da leitura e da escrita.

Título do Projeto: A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA POR ALUNOS DO PRIMEIRO ANO DO EF SEGUINDO OS PARÂMETROS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

- 1- Qual é a sua formação?
- 2- Há quanto tempo é professora? E há quanto tempo trabalha com classe de alfabetização?
- 3- Em sua opinião, quais são os maiores desafios encontrados pelo professor que trabalha com alfabetização?
- 4- Quais são as maiores dificuldades encontradas no trabalho com sua classe de 1º ano?
- 5- Como você busca superar estas dificuldades?
- 6- Como você desenvolve sua rotina na alfabetização, que estratégia ou método utiliza?
- 7- A escola a dota algum livro ou material didático específico? Se sim, como você utiliza ele?
- 8- Você participou do Pacto Nacional pela Idade Certa de Língua Portuguesa (PNAIC)? Se sim como você avalia sua participação?
- 9- Você utiliza as estratégias sugeridas no material do PNAIC em sua classe?
- 10- Você faz uso dos jogos e do acervo de livros enviados pelo PNAIC? Se sim, em que momentos?
- 11- Como você avalia o uso destes materiais em suas aulas, e como percebe os alunos no uso destes materiais?

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS PAIS DOS ALUNOS

Senhores Pais ou responsáveis este questionário tem por objetivo fornecer informações para que se possa conhecer melhor seu filho(a) e sua família:

1- Sua casa fica localizada:

☐

Moro no sítio

☐

moro na cidade

2- Se você morar no sítio qual a distância da sua casa até a cidade?

3- Se você mora no sítio as crianças participam em algum momento da dinâmica produtiva da família, auxilia em alguma tarefa? Se sim cite qual.

4- Quantas pessoas moram na sua casa?

5- Os homens e mulheres trabalham na roça?

☐

SIM

☐

NÃO

6- Seu filho (a) frequentou a educação infantil no CMEI?

☐

SIM

☐

NÃO

7- Seu filho (a) fez o pré?

☐

SIM

☐

NÃO

8- Qual é o grau de escolaridade do chefe da família?

☐

Não frequentou a escola

☐

Fez o EF Incompleto (1ª a 8ª série não terminou)

☐

EF Completo (terminou a 8ª série)

☐

Ensino Médio Incompleto

☐

Ensino Médio Completo

APÊNDICE 3 – PROJETO PILOTO

Projeto Piloto

Para a realização deste estudo no primeiro momento o instrumento que dará suporte necessário ao desenvolvimento desta pesquisa consiste na observação participante não sistemática que “utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Consiste de ver, ouvir e examinar fatos e fenômenos” (MARCONI; LAKATOS, 1999, p.90).

Trivínos (1987, p. 142) afirma que “na pesquisa qualitativa participante, o investigador, sem dúvida, é um sujeito engajado no processo de melhoria de vida de algum grupo ou comunidade”.

As observações aconteceram por meio da inserção da pesquisadora na classe de alfabetização no mês de agosto de 2015, com isso objetivou-se verificar qual era a rotina adotada, a organização do trabalho pedagógico e um maior contato com os alunos.

A turma observada era composta por 20 alunos, com idades entre 5 a 9 anos e possui uma Professora Regente de Classe e outros professores nas disciplinas de aulas de Ensino Religioso, Educação Física e Literatura.

Foram realizadas durante dois dias consecutivos de 2 horas cada no período destinado às práticas de alfabetização. Neste momento em conversa com a professora regente foram levantados dados a respeito das características da turma, do plano de trabalho docente, da escolha dos materiais adotados para o ensino e o uso do livro didático.

Segundo consta no Plano de Trabalho Docente para a turma de 1º ano do EF no segundo semestre os conteúdos estruturantes são: a Oralidade, a Leitura e a Escrita. Os conteúdos Básicos são:

- Expressão oral: música, pronúncia, relato de acontecimentos, parlendas e poesias;
- Reconhecimento do nome;
- Reconhecimento das letras;
- Consoantes;
- Alfabeto;
- Desenhos e símbolos;
- Leitura do próprio nome e dos colegas;
- Leitura do banco de palavras;
- Discriminação auditiva;
- Família Silábica.

Em um segundo momento realizou-se um entrevista semi-estruturada com a professora regente da turma no mês de novembro de 2015. Para isso foi elaborado um roteiro de perguntas (Apêndice I) que visa levantar dados a respeito da formação inicial/ continuada, e sua atuação profissional.

Ao optar pela abordagem qualitativa dos dados o uso da entrevista semi-estruturada considera a participação dos sujeitos e as informações prestadas por ele contribuem no entendimento do pesquisador sobre a problemática levantada e “[...] transformar-se em veículos importantes para que o estudioso atinja os objetivos que se propôs ao iniciar a desenvolver seu trabalho” (TRIVINÕS, 1987, p. 138). Este modelo de entrevista tem por característica questionamento básico e que em seu decorrer novos questionamentos surgem a partir das respostas obtidas pelo pesquisador

Diagnóstico dos alunos do Projeto Piloto

No terceiro momento realizou-se um diagnóstico por amostragem, sendo que dos 20 alunos matriculados na turma, a metade deles, 10 foram selecionados aleatoriamente para o diagnóstico piloto.

O teste piloto foi aplicado no mês de novembro e teve por objetivo servir como um diagnóstico sobre as elaborações de hipótese de escrita destes alunos, também serviu como instrumento para a pesquisadora elaborar as intervenções futuras deste estudo.

Para este diagnóstico são consideradas as orientações da pesquisadora Emília Ferreiro (1993) sobre a construção das hipóteses sobre o sistema de escrita alfabética (SEA). O diagnóstico foi realizado com cada aluno individualmente nas dependências da escola, onde a pesquisadora solicitou para que o aluno fizesse um desenho, onde durante a elaboração, eles eram incentivados a variar quanto ao número de imagens desenhadas e à variação de objetos, por exemplo, não poderia se desenhar somente carros.

Estando o desenho acabado e pintado a pesquisadora solicitava ao aluno que colocasse seu nome para identificar e sua idade, feita esta tarefa então foi sugerido ao aluno que tentasse escrever o nome dos objetos (imagens) desenhados por ele.

Dada a variedade de desenhos formulados pelas crianças elas foram desafiadas a escrever palavras que não faziam parte das já estudadas na escola, por exemplo, um aluno fez em seu desenho um rio com cachoeira e no fundo do rio

havia algas, as palavras cachoeira e alga não faziam parte do seu repertório de escrita e o aluno expressava isso dizendo: “Este eu ainda não aprendi como se escreve”.

Neste momento as crianças que até então se mostravam tranquilas ao desenhar, demonstraram certa aflição e algumas chegaram a afirmar não poder escrever, pois ainda não sabiam. A pesquisadora insistiu de que era possível o aluno escrever e que ele não deveria se preocupar com o erro, poderia fazer como julgasse ser certo.

Essas produções escritas são reveladoras das hipóteses empregadas pelos alunos e são fundamentais para a compreensão da elaboração da criança sobre o processo de escrita.

Para uma melhor organização das avaliações a respeito das hipóteses de escritas dos alunos os mesmos foram agrupados segundo o estágio em que se encontravam: fases pré-silábica; fase silábica inicial – silábico-alfabético e alfabético.

Fase pré-silábica: a criança possui hipóteses elementares sobre a escrita ela ainda não compreende que a escrita registra as partes sonoras da palavra, numa fase inicial pode ainda achar que escrever é o mesmo que desenhar, assim quando solicitada que escreva o nome de um objeto ela pode desenhar ele. Conforme vai observando as escritas de palavras ao seu redor suas hipóteses sobre isso evoluem, ela pode aprender a reproduzir a escrita do nome e também começa a usar letras em sua escrita, mas ainda sem que sejam estabelecidas relações entre as letras e a parte sonora que elas representam. Pode acontecer de a criança acreditar que as palavras carregam as características dos objetos e por esta razão:

Se a criança é solicitada a escrever a palavra BOI, provavelmente ela o fará utilizando muitas letras, porque o boi é um animal grande e, na concepção do aprendiz, essa característica precisa ser grafada. Esse fenômeno é denominado de *realismo nominal* (COUTINHO, 2005, p. 53)

Encontramos quatro alunos empregando a hipótese de escrita pré-silábica:

Ilustração 1: Teste Piloto 1


	<p>Aluna: Nathaly, idade 06 anos.</p> <p>Sua hipótese de escrita é pré-silábica pois utiliza letras de forma aleatória. Inicia a escrita utilizando uma sílaba e termina todas as palavras com um padrão fixo de combinação de letras que compõem seu nome THALY.</p> <p>Para tentativa de escrever BORBOLETA escreve BATHALY; CEREJA escreve CATHALY; ÁRVORE escreve AATHALY; CASA escreve CATHALY e para FLOR escreve GATHALY.</p>
---	---

Ilustração 2: Teste Piloto 2


	<p>Aluno: Diego, idade 06 anos.</p> <p>Sua hipótese de escrita é pré-silábica com a utilização aleatória de letras. Em algumas escritas parece empregar um padrão silábico, como no caso de carro e nuvem, porém as outras tentativas de escrita confirmam a aleatoriedade de escolha de traçados de letras. Para tentativa de escrever CARRO escreve KO; CAMINHONETE escreve KY; SOL escreve OAKI; BORBOLETA escreve OU; PASSARINHO escreve UVOTU e para NUVEM escreve UV.</p>
---	--

Ilustração 3: Teste Piloto 3


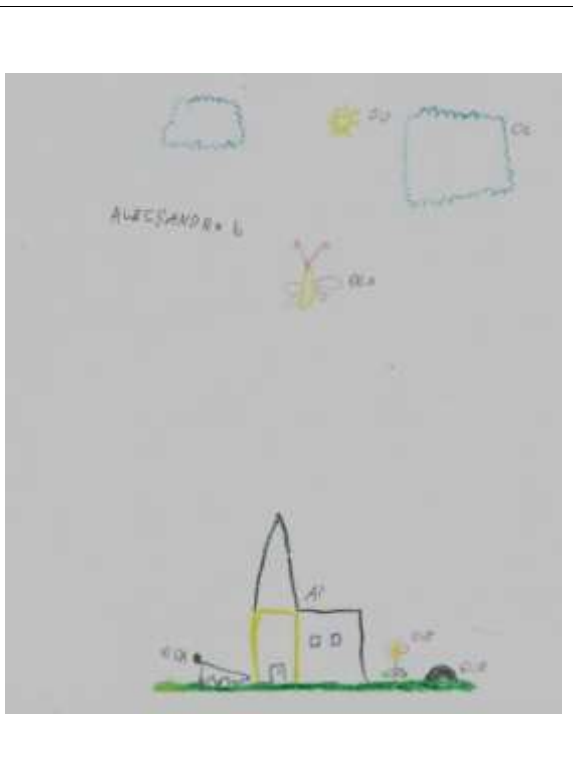
	<p>Aluno: Estevão, idade 06 anos.</p> <p>Escrita com a hipótese pré-silábica empregando letras aleatoriamente. Para tentativa de escrever CARRO escreve CAIQOT; CASA escreve GOTQEA; PRÉDIO escreve PIOTQPAVO; SOL escreve VATQ; NUVEM escreve VOQET, NUVEM DE CHUVA escreve IROIO e para CACHORRO escreve AVIOA.</p>
---	--

Ilustração 4: Teste Piloto 4

	<p>Aluno: Alecsandro, idade 06 anos.</p> <p>Sua hipótese de escrita é de nível pré-silábico, empregando letras de forma aleatória. Em algumas palavras, parece haver um princípio de relação entre a pauta sonora e as escolhas de letras com marcação silábica, como no caso de sol (com representação de transcrição da fala: sou) e casa (padrão silábico). Porém a escrita da maior parte das palavras revela que a competência silábica é ainda muito restrita.</p> <p>Para tentativa de escrever SOL escreve OU; CASA escreve AA; NUVEM escreve OE; BORBOLETA escreve OEA; FLOR escreve OUT, PEDRA escreve OUE e para CACHORRO escreve OOA.</p>
--	--

Fase silábica: Nas palavras de Emília Ferreiro (1993, p. 79):


A escrita silábica é o resultado de um dos esquemas mais importantes e complexos que se constroem durante o desenvolvimento da leitura-e-escrita. Esse esquema permite à criança relacionar, pela primeira vez, a escrita à pauta sonora da palavra: uma letra para cada sílaba; tantas letras quantas sílabas.

Durante esta fase, a hipótese de escrita pode apresentar na característica quantitativa a criança usa uma letra qualquer para representar a sílaba, sem estabelecer relação sonora convencional ou a qualitativa quando a criança passa a compreender que as letras possuem sons e é que necessário grafar “[...] uma letra com valor sonoro convencional, isto é, correspondente a um som dos fonemas que formam a sílaba oral em questão” (MORAIS, 2012, p. 60).

Segundo estudo de Coutinho (2005) e Moraes (2012), as crianças nesta fase acreditam que é preciso uma quantidade mínima de letras – no mínimo de duas a três – para que uma palavra possa ser lida, relacionada à variedade de letras utilizadas, não podendo haver a repetição de letras, por exemplo, a criança ao escrever BANANA nesta fase entraria em conflito se a registrasse como AAA.

Isso pode ser observado nos exemplos abaixo onde temos um aluno parcialmente silábico.

Ilustração 5: Teste Piloto 5

	<p>Aluna: Patrícia, idade 08 anos.</p> <p>Escrita de nível silábico iniciante, com algum controle quantitativo de sílaba e alguma relação com a pauta sonora convencional. Alterna a direção da escrita, indo ora da esquerda para a direita e ora da direita para a esquerda.</p> <p>Em sua hipótese de escrita 4 palavras foram escritas direita para a esquerda (escrita invertida) e quando observadas estabelecem alguma relação com a pauta sonora, são exemplos disso as palavras: BORBOLETA escrita da direita para a esquerda como OLA; MENINA escrita da direita para a esquerda como INA; PATO escrita da direita para a esquerda como PAO e para ÁRVORE escreve AIO.</p> <p>Para tentativa de escrever BONECA escreve da maneira convencional da esquerda para a direita BOK o mesmo acontece quando escreve FLOR escreve AO.</p>
---	--

Fase silábico-alfabética

As hipóteses de escrita da criança avançam bastante, ela que já é capaz de entender que o que a escrita registra são as partes sonoras da palavra, isto é, passa agora a perceber que não pode usar apenas uma letra para cada sílaba é preciso usar mais letras. Como é um processo evolutivo, pode acontecer de “[...] ora a criança coloca duas ou mais letras para escrever determinada sílaba, ora volta a pensar conforme a hipótese silábica e põe apenas uma letra para uma sílaba inteira” (BRASIL, 2012, p. 14).

Esta é uma tarefa bastante complexa para a criança, pois conforme afirma Moraes (2012, p. 62), “ela necessita refletir, mais detidamente, sobre o interior das sílabas orais, de modo a buscar notar os pequenos sons que as formam, em lugar de colocar uma única letra para cada sílaba”.

Ilustração 6: Teste Piloto 6




Aluna: Mayara, idade 05 anos.

Emprega hipótese de escrita **silábica-alfabética**, estabelecendo relação com a pauta sonora registrando a transcrição da fala com troca fonética. Coloca mais de uma letra para compor a sílaba, alternando composição silábica com alfabética.

Para tentativa de escrever BORBOLETA escreve BOLETA; para ÁRVORE escreve AVORI, para CASA escreve CASIBRO; para SOL escreve CO e para FLOR escreve VOI.

Ilustração 7: Teste Piloto 7

	<p>Aluno: Keirrison, idade 06 anos.</p> <p>Emprega hipótese de escrita alfabética estabelecendo relação da escrita com a pauta sonora. Faz registro fonético da escrita.</p> <p>Para tentativa de escrever NUVEM escreve NUVE; para ÁRVORE escreve AVOLE, para CASA escreve CASSA; para SOL escreve SOU, para MÃE escreve MEI e para AVIÃO escreve AVIÃO.</p>
---	--

Fase Alfabética:

A criança já é capaz de seguir os princípios de notação, colocando uma letra para cada fonema e não se prendendo mais a preocupação de representação silábica (uma letra para cada sílaba). “Quando dizemos que um aluno está no nível alfabético, estamos dizendo que ele já é capaz de fazer todas as relações entre grafemas e fonemas, embora ainda possua problemas de transcrição de fala e cometa erros ortográficos” (COUTINHO, 2012, p. 61).

Ilustração 8: Teste Piloto 8



	<p>Aluna: Ana Laura, idade 06 anos.</p> <p>Emprega hipótese de escrita alfabética estabelecendo relação entre fonema e grafema.</p> <p>Para tentativa de escrever ÁRVORE escreve ARVORE; para SOL escreve SOL, para NUVEM escreve NUVE; para FLOR escreve FOLR e para CASA escreve CASA.</p>
---	---

Ilustração 9: Teste Piloto 9

	<p>Aluna: Marcela, idade 07 anos.</p> <p>Emprega hipótese de escrita alfabética estabelecendo relação entre fonema e grafema incluindo representação ortográfica, como em Grama. Para tentativa de escrever ÁRVORE escreve ÁRVORE; para SOL escreve SOL, para NUVEM escreve NUVEM; para FLOR escreve FLOR e para GRAMA escreve GRAMA e para MENINA escreve MENINA.</p>
---	---

Ilustração 10: Teste Piloto 10

	<p>Aluno: Samuel, idade 06 anos.</p> <p>Emprega hipótese de escrita alfabética estabelece relação fonema e grafema registrando escrita fonética. Para tentativa de escrever SOL escreve SOU; para LUA escreve LUA, para TARTARUGA escreve TETERUGA; para PEIXE escreve PEIXE; para AVE escreve AVI; para ALGA escreve AUGA e para CACHOEIRA escreve CAXUERA.</p>
--	---

3.1.5 Entrevista com a Professora

No quarto momento foi realizada uma entrevista com a professora da turma. Por meio da entrevista a pesquisadora objetivou conhecer aspectos da formação da professora, as escolhas feitas na sua prática docente, se participou do curso de formação PNAIC, se faz uso dos materiais didáticos do programa como suporte em suas aulas. A seguir será transcrita a entrevista que realizou-se nas dependências da escola no dia 21 de novembro de 2015:

PESQUISADORA: Nós vamos conversar com a Rosa⁸ que é professora em uma classe de alfabetização. Professora, para iniciamos nossa entrevista gostaria de saber qual é a sua formação?

PROFESSORA: Sou graduada em pedagogia e geografia.

PESQUISADORA: Há quanto tempo é professora? E há quanto tempo trabalha com classe de alfabetização?

PROFESSORA: Trabalho há quatro anos com educação, já trabalhei com a educação infantil em turmas de pré-escola e este ano estou no primeiro ano pela primeira vez.

PESQUISADORA: Em sua opinião, quais são os maiores desafios encontrados pelo professor que trabalha com alfabetização?

PROFESSORA: A indisciplina.

PESQUISADORA: [Entrevistadora reformula a questão] E no que diz respeito ao ensino, quais são os desafios?

PROFESSORA: Este está sendo meu primeiro ano como professora alfabetizadora, e tenho achado bastante difícil, pois é bem diferente do que se imagina ou estudamos na graduação.

PESQUISADORA: E quais são as maiores dificuldades encontradas no trabalho com sua classe de 1º ano?

PROFESSORA: O interesse dos alunos pelas atividades, eles perdem a concentração muito fácil e isso gera indisciplina, o que compromete todo o trabalho.

PESQUISADORA: E como você busca superar estas dificuldades?

PROFESSORA: Eu busco sempre trocar informações e solicitar auxílio para os professores mais experientes na busca de atividades mais atrativas.

PESQUISADORA: Como você desenvolve sua rotina na alfabetização? Que estratégia ou método utiliza?

PROFESSORA: Eu, além da troca com os outros professores, também faço muitas pesquisas de atividades na internet, trabalho com banco de palavras, texto em fatias. Também faço uso do painel que tem na sala com as imagens do método das

⁸ O nome da professora foi alterado com o fim de preservar sua identidade.

boquinhos chamo a atenção das crianças para o formato da boca para produzir o som.

PESQUISADORA: A escola adota algum livro ou material didático específico? Se sim, como você utiliza ele?

PROFESSORA: Adota sim aqueles do PNLD, mas não me lembro do nome do livro, eu uso mais o caderno e atividades em Xerox.

PESQUISADORA: Você participou do Pacto Nacional pela Idade Certa de Língua Portuguesa (PNAIC)? Se sim, como você avalia sua participação?

PROFESSORA: Sim, participei no primeiro ano como ouvinte, mas realizei todas as atividades propostas no curso. Achei que a formação contribuiu bastante na minha formação, até hoje uso os materiais.

PESQUISADORA: Você utiliza as estratégias sugeridas no material do PNAIC em sua classe?

Professora: Sim, uso as sequências didáticas.

PESQUISADORA: Você faz uso dos jogos e do acervo de livros enviados pelo PNAIC? Se sim, em que momentos?

PROFESSORA: Não faço o uso dos jogos, como na época fiz o curso como ouvinte e não recebi o kit, por esta razão não uso ele.

PESQUISADORA: Como você avalia o uso destes materiais em suas aulas, e como percebe os alunos no uso destes materiais?

PROFESSORA: Não posso avaliar nunca usei.

PESQUISADORA: Agradeço professora.

As respostas dadas pela professora confirmam o que as pesquisas realizadas por Gatti (2010) e Pimenta (1997) apontam sobre a formação inicial ofertada nos cursos de licenciatura. Ao estudar as ementas dos cursos de licenciatura, Bernadete Gatti (2010) revela que a maioria das disciplinas ofertadas são as de conhecimentos psicológicos, sociológicos e políticos, assim as disciplinas destinadas as habilidades profissionais específicas da atuação docente ficam bem reduzidas.

Pelo estudo citado pode-se inferir que fica bem reduzida a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula. Assim, a relação teoria-prática como proposta nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa reduzida (GATTI, 2010, p.1372).

Uma formação inicial cujo currículo é fragmentado, e as atividades práticas vivenciadas nos estágios não condizem com a realidade encontrada nas escolas. Ainda conforme a autora supracitada, culmina em uma frágil preparação do licenciado para a efetiva atuação no magistério. Segundo Pimenta (1997, p. 6):

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano.

A professora, ao relatar que busca trocar informações e solicitar auxílio dos professores mais experientes, confirma o que os profissionais da educação refletem e interroga sua prática, seus saberes são constituídos pelos saberes científicos e também os saberes advindos das experiências como aluno, como professor e na troca com outros profissionais. Conforme contribuições de Alarcão:

O conhecimento do professor não é meramente acadêmico, racional, feito de factos, noções e teoria, como também não é um conhecimento feito só de experiência [...]. É um saber agir em situação [...], recusando linearmente a ideia de que o professor é um mero técnico burocrata, pau mandado do sistema e do governo, mero executor de diretrizes emanadas superiormente [...] (ALARCÃO, 1998, p. 104-105).

Na entrevista, a professora quando questionada sobre o uso dos materiais do acervo enviado às classes de alfabetização respondeu não fazer uso, pois participou desta etapa do curso de formação apenas como ouvinte e, portanto, não recebeu o kit.

A este respeito a pesquisadora, em sua observação e em conversa com a equipe gestora da escola, pôde perceber que os professores que em 2013 eram docentes das classes de alfabetização, participaram do PNAIC e receberam os kits contendo a caixa de jogos para alfabetização e o acervo de livros, entenderam que

este material pertence ao professor e não à escola. Portanto, o docente, mesmo tendo mudado de série que leciona ou de cargo dentro da instituição, ainda detêm o poder exclusivo e pessoal sobre os respectivos materiais que permanecem na escola encaixotados e sob sua propriedade.

Estes não são de livre acesso e nem de uso comum a todas as turmas do ciclo de alfabetização. Esta ideia de propriedade sobre um material que foi enviado às escolas para contribuir para a prática docente acabar ficando “encaixotada” e não sendo utilizado pelas atuais docentes do ciclo de alfabetização e seus alunos.

3.1.6 Análise do projeto piloto em relação aos alunos – seus níveis de desenvolvimento nesse período do ano – novembro de 2015

Segundo consta no material de formação do PNAIC em língua portuguesa, ao término do primeiro ano o aluno deve ter consolidados saberes como: reconhecer as letras do alfabeto e sua ordem, conhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros, identificar semelhanças sonoras em rimas e sílabas, ler ajustando a pauta sonora e ainda ter conhecimento aprofundado sobre a correspondência entre letras e seu valor sonoro a fim de escrever palavras e textos (BRASIL, 2012).

No primeiro ano de escolarização obrigatória, os alunos precisarão iniciar, aprofundar e consolidar alguns conhecimentos convencionais, tais como compreender que as palavras são escritas com letras e que há variação em sua ordem, contar oralmente as sílabas das palavras e compará-las quanto ao tamanho, perceber as diferenças e semelhanças sonoras iniciais e finais, reconhecer que as sílabas variam quanto a sua composição, além de perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas (BRASIL, 2012, p. 19).

No diagnóstico realizado na turma por amostragem, dos 20 alunos matriculados, 10 foram avaliados (Gráfico 1), onde foram encontrados os seguintes resultados:

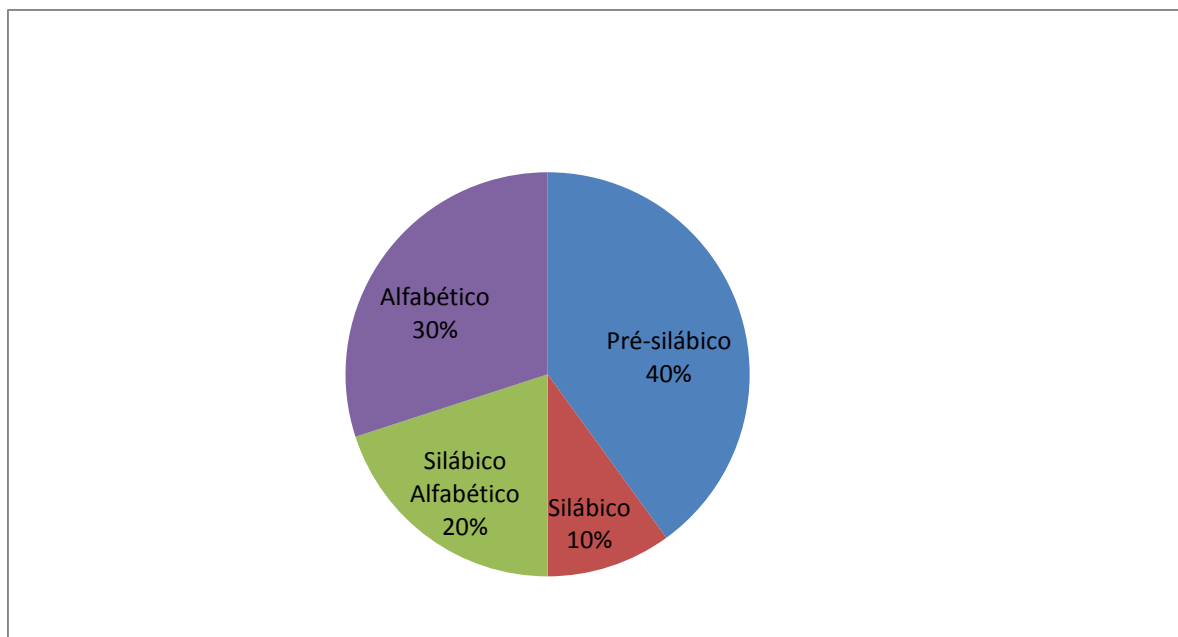


GRÁFICO NÍVEL DE ESCRITA DOS ALUNOS DO 1º ANO EM NOVEMBRO (2015).

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do teste piloto.

Os resultados mostram que mais da metade (60%) dos alunos avaliados não possuem as competências de escrita que deveriam possuir, conforme os objetivos de aprendizagem previstos para aprofundar e consolidar no primeiro ano, segundo PNAIC, e que apenas quatro dos alunos avaliados estão no nível alfabético.

Com alunos que apresentam diferentes níveis de conhecimento sobre o SEA, cabe ao professor planejar estratégias diferenciadas respeitando os direitos de aprendizagem de todos, o que não foi observado pela pesquisadora, a importância do planejamento é explicitada e justificada no caderno de formação na unidade 2 PLANEJAMENTO ESCOLAR: ALFABETIZAÇÃO E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA, cujos autores alertam que: “Precisamos planejar para fazermos escolhas coerentes, organizar nossas rotinas, ter nossos objetivos delimitados, saber onde queremos chegar e o que precisamos ensinar aos nossos alunos” (BRASIL, 2012a, p. 07).

O planejamento das estratégias de ensino devem considerar os alunos que não detêm o conhecimento esperado para aquela etapa e ainda estar adaptado às necessidades dos alunos que já possuem conhecimentos mais avançados sobre a

língua, de modo que, respeitando a heterogeneidade da turma e os diferentes percursos de aprendizagem, todos avancem na apropriação do SEA.

O docente deve em seu planejamento propor atividades que desafiem os alunos a escreverem do jeito que sabem, pois desta forma que ela vai elaborar hipóteses, estratégias e vai refletir sobre a escrita. Isso acontece porque

[...] a apropriação do sistema de escrita está diretamente relacionada com a capacidade de se pensar sobre a língua. [...] É necessário, entretanto, que o docente compreenda que copiar não é sinônimo de escrever, embora seja uma habilidade necessária a ser desenvolvida durante a alfabetização (BRASIL, 2012b, p. 09).

Além da ausência de um planejamento claro e sistematizado que levasse o aluno a compreender o sistema de escrita alfabética, faltou o acompanhamento da equipe gestora com relação ao trabalho docente da professora, segundo o Manual de Formação do Professor Alfabetizador – Caderno de Apresentação do PNAIC os professores “[...] com apoio e orientação da equipe de gestão da escola devem garantir atendimento diferenciado para a efetiva aprendizagem da criança” (BRASIL, 2012, p. 11). Conforme o exposto acima, se conclui que “[...] a falta de planejamento prévio faz com que os docentes improvisem atividades pouco produtivas em relação às prioridades curriculares” (*Id., Ibid., p. 19*).

3.1.7 Análise da entrevista e da observação do trabalho da professora

As observações foram realizadas nos dias 20 e 21 de agosto de 2015, durante as aulas de língua portuguesa e tiveram duração de 2 horas cada iniciando às 13h até às 15h.

As crianças chegam à escola trazidas pelo transporte escolar que estaciona no portão frontal e assim que descem já se dirigem até as salas de aula e aguardam na frente da sala até que se dê o sinal para início da aula. A professora abre a sala e os alunos entram e encostam-se à parede onde fica o quadro negro; a professora inicia a organização da sala, direcionando onde cada aluno deve se sentar; as carteiras são organizadas enfileiradas.

Após esta organização da sala é feita a oração, em seguida os alunos pegam seus materiais que estão na mochila e a professora realiza o registro no quadro com o nome da cidade, o dia da semana, ano e turma, nome do aluno e nome da professora; nem todos os alunos chegaram a terminar este registro no caderno e já bateu o sinal para o recreio.

O tempo do recreio é de 15 minutos, porém após o sinal bater as crianças têm um tempo para ir ao banheiro e beber água, isso faz com que o retorno à sala dure em média meia hora. Retornando às atividades foi solicitado o registro do alfabeto e em seguida que os alunos pintassem as vogais.

A segunda atividade foi à construção silábica do L e a escrita de palavras que a criança conhece com esta letra inicial.

O segundo dia de observação seguiu a mesma rotina de organização da sala, oração, registro e recreio, na volta à atividade foi o registro do alfabeto e a construção silábica do B.

Durante as observações foi solicitado à professora o planejamento das aulas e ela forneceu o Plano de Trabalho Docente referente ao segundo semestre. Isso passou a impressão que não havia um planejamento prévio das atividades executadas na sala. Também não pude notar o uso, em suas aulas, de nenhum tipo de diário, caderno, livro didático ou apontamentos sobre as atividades que daria na aula, não houve nenhum tipo de atendimento ou atividade diversificada para os alunos que apresentavam dificuldades, eles simplesmente não registravam ou o registro no caderno era feito de maneira incompleta.

O registro no caderno com o cabeçalho tomava um tempo significativo da aula que logo era interrompida pela saída do recreio, com a volta à sala a turma levava certo período para se acomodar e voltar a se concentrar para retornar às atividades, nos dois dias observados as atividades propostas eram registradas no quadro negro pela professora e copiadas pelos alunos. Isso ocupava a maior parte do período destinado à aula de português e poucas atividades puderam ser realizadas, enquanto alguns alunos com maior domínio e facilidade realizaram a atividade em pouco tempo outros ainda estavam copiando o nome da cidade, os alunos que terminavam ficaram ociosos e um pouco agitados.

O livro didático adotado era “A Escola é Nossa” e estavam organizados em uma mesa ao fundo da sala, os livros do acervo complementar enviado pelo PNAIC estavam também no fundo da sala em uma mesa e não foram utilizados em nenhum momento durante as observações. O kit de Jogos que também fazem parte do material enviado pelo PNAIC estava em sua caixa original, em cima do armário. Quando solicitei para olhar, pude verificar que o plástico que a envolvia tinha sido retirado, mas que os jogos quase não foram manipulados nas aulas, já que alguns materiais que possuíam cartelas para serem destacadas estavam ainda intactos.

Com relação à entrevista a professora relata possuir 2 graduações (em pedagogia e geografia) e atua na educação há 4 anos, sendo professora efetiva do quadro próprio do município. Ela relata que este é seu primeiro ano como alfabetizadora. Antes do início da entrevista a pesquisadora apresentou o roteiro para a professora e perguntou se havia alguma dúvida a qual respondeu que não. Iniciada a entrevista, quando questionada sobre quais seriam os principais desafios encontrados pelo professor que trabalha com alfabetização, ela respondeu que considera a indisciplina e quando questionada sobre o efetivo processo de ensino relata que sente muita diferença entre o que viu na graduação e a realidade cotidiana e está achando bem difícil, onde as dificuldades encontradas versam principalmente na falta de interesse dos alunos pelas atividades, o que acarreta falta de concentração e indisciplina dos alunos. Quando inquirida pela pesquisadora sobre o que ela faz para superar estas dificuldades, a professora disse buscar auxílio e trocar informações com os professores mais experientes e que busca atividades mais atrativas, porém não comentou como supera tais dificuldades no cotidiano da sala de aula.

Observando as aulas da professora entrevistada foi possível perceber a ausência de um planejamento organizado que desafie os alunos a pensarem sobre a escrita e uma falta de organização quanto ao tempo destinado a cada atividade. A demora de alguns alunos para copiar as atividades ocasionava em pouco aproveitamento da carga horária destinada a ensino do SEA.

Com este desperdício do tempo e atividades pouco produtivas, os direitos de aprendizagens não são atingidos. Quando questionada sobre a organização da rotina de trabalho para a alfabetização, a docente disse trocar informações com os demais docentes e fazer pesquisas de atividades na internet, ela disse ainda fazer

uso do painel que tem na sala com as imagens do método das boquinhas (método fônico), entretanto, não foram observadas tais práticas durante as observações. As atividades propostas foram a construção da família silábica já conhecida pela criança e em nenhum momento o painel das boquinhas foi utilizado.

A professora ainda relata fazer pouco uso do livro didático e diz preferir o caderno e atividades no Xerox. Os cadernos dos alunos possuíam alguns textos colados onde era solicitado do aluno pintar palavras, letras, e famílias silábicas estudadas. Não foi relatado o uso de livros do acervo enviados pelo PNAIC nem o uso de jogos. Segundo orienta o manual de formação docente do PNAIC:

Para a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética, portanto, podem ser propostas atividades que desafiem os discentes a compreender quais são seus princípios básicos, como, por exemplo, a promoção diária de jogos e brincadeiras que as coloquem em situações em que tenham que comparar palavras, ler palavras, escrever palavras, analisá-las quanto a diferentes dimensões das relações grafofônicas (BRASIL, 2012, p. 20).

A professora relata ainda que participou do PNAIC, em Língua Portuguesa como ouvinte, e que fez todas as atividades que foram propostas e que faz uso dos materiais. O que não foi observado pela pesquisadora que, como já relatado, pôde observar que alguns materiais nunca foram usados. Questionada sobre o uso dos jogos para alfabetização ela diz não fazer uso, pois como era ouvinte não recebeu o kit com estes materiais, porém os jogos e livros estavam disponíveis para uso na sala na qual ela trabalhava.

Assim, concluiu a entrevista dizendo que não pode avaliar o uso dos jogos e dos livros do acervo, pois nunca fez o uso destes materiais, o que se torna contraditório, já que muitas das atividades propostas durante a formação do PNAIC, a qual a professora afirma ter realizado, necessitava do uso na prática dos materiais enviados (jogos e livros do acervo).

Inclusive, uma das atividades solicitadas era a criação na sala do cantinho da leitura, sendo solicitado ainda do cursista o registro fotográfico da sala e relatos de suas práticas com o uso dos livros (obras utilizadas, de que maneira utilizava, a reação dos alunos etc.).

ANEXOS

ANEXO

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002. (*) (**)
Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

O Presidente da Câmara da Educação Básica, reconhecido o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira, e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, na Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, e no Parecer CNE/CEB 36/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 12 de março de 2002, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o EF e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independentemente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 6º O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito (*) CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32. (**) Ver Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. 2 Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e EF nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

§ 1º O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil.

§ 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino

prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem.

Art. 8º As parcerias estabelecidas visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional, sem prejuízo de outras exigências que poderão ser acrescidas pelos respectivos sistemas de ensino, observarão:

- I - articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional;
- II - direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;
- III - avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva;
- IV - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo.

Art. 9º As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente.

Art. 10º O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Art. 11º Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente:

- I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;
- II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino.

Art. 12º O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos art. 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções CNE/CEB nº 3/97 e nº 2/99, assim como os Pareceres CNE/CP nº 9/2001, nº 27/2001 e nº 28/2001, e as Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do EF, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal. Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

Art. 13º Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Art. 14º O financiamento da educação nas escolas do campo, tendo em vista o que determina a Constituição Federal, no artigo 212 e no artigo 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, a LDB, nos artigos 68, 69, 70 e 71, e a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do EF e de Valorização do Magistério - Lei 9.424, de 1996, será assegurado mediante cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil. Art. 15.

No cumprimento do disposto no § 2º, do art. 2º, da Lei 9.424, de 1996, que determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o Poder Público levará em consideração:

I - as responsabilidades próprias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno;

II - as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais;

III - remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB. Art. 16. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO
Presidente da Câmara de Educação Básica